В. С. Мухина

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Феноменология развития

10-е издание

УДК 159.922.7/8(075.8)
ББК 88.8я73
М92

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор, академик РАО *А. В. Петровский*;
доктор психологических наук, профессор, академик РАО *В. П. Зинченко*

Мухина В. С.
М92 Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 608 с.
ISBN 5-7695-2648-3

В учебнике раскрываются вопросы феноменологии развития и бытия человека с рождения до взрослости. Представлена авторская позиция на условия развития, определяемые реалиями предметного и природного мира, реалиями образно-знаковых систем, социального пространства. Отдельно обсуждаются реалии внутреннего пространства психики человека. Индивидуальное развитие человека рассматривается в двух ипостасях: как социальной единицы и как уникальной личности. Раскрывается авторская концепция механизмов (идентификация—обособление), определяющих развитие личности и ее социальное бытие.

Для студентов психолого-педагогических факультетов педагогических университетов, психологов, а также всех, кого интересуют проблемы возрастной психологии и психологии развития личности.

УДК 159.922.7/8(075.8)
ББК 88.8я73

ISBN 5-7695-2648-3

Валерия Сергеевна Мухина — доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки, действительный член двух академий: РАО и РАЕН, заведующая кафедрой психологии развития МПГУ.

Область научных интересов: возрастная психология; психология личности; человек в экстремальных условиях; психологическое сопровождение ребенка, подростка, юноши, взрослого, пожилого человека; этнопсихология; психоэтносемиотика.

Основные книги: «Близнецы: дневник развития» (1969, 1997); «Психология дошкольника» (1975); «Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта» (1981); «Проблемы генезиса личности» (1985); «Детская психология» (1985, 1992. Книга отмечена премией Ушинского); «Шестилетний ребенок в школе» (1986, 1990); «Рождение личности» на английском, арабском, бенгальском и маратхи языках (1987—1988); «Таинство детства» (1998, 2000, 2005); «Феноменология развития и бытия личности» (1999); х«Возрастная психология: Феноменология развития. Детство. Отрочество» (1997—2004. В 1998 г. книга отмечена Дипломом лауреата премии Президента РФ в области образования); «Личность: Мифы и Реальность» (2006). Всего около 400 публикаций, в том числе более 50 изданий книг на английском, арабском, болгарском, греческом, испанском, немецком, хинди, японском и других языках мира и стран СНГ.

Область личных интересов: бытие человека на всех этапах возраста (от рождения до смерти); природа; предметный мир; социальные отношения людей; внутренний мир человека; искусство; феномен духовного движения человека.

Хобби нет.

ОТ АВТОРА

Сверхидеей книги является рассмотрение многообразия составляющих психического развития на возрастных этапах как условия рождения личностного начала в человеке. Ибо быть личностью — значит прежде всего хотеть и уметь брать ответственность за себя, за других, за Отечество и все человечество. Быть личностью — также значит понимать ценность послушания и дисциплинированности.

В книге дается авторское изложение феноменологии и развития самосознания личности, а также описание удивительной поры детства, отрочества и юности — истинной предтечи рождения личности, когда человек развивается в телесном, умственном, эмоциональном, волевом и духовном отношениях и проходит школу социализации в игре, в учении, в труде, в общении с другими людьми.

Я посвящаю свой труд студенческой молодежи — будущим психологам и педагогам, ведь именно в этот период жизни человек способен глубоко рефлексировать на свое прошлое и настоящее, не только переживать эмоционально «чувство личности», но и свободно действовать в проблемных ситуациях в соответствии со своим мировоззрением и нравственным чувством, т.е. может быть личностью в высшем значении этого слова. Изучение психологических особенностей возраста, вплоть до юности, позволит молодым людям не только составить представление о закономерностях психического развития, но и лучше понять себя.

Январь 2006 г. — *Валерия Мухина*
Москва

ВВЕДЕНИЕ

Развитие возрастной психологии как науки определяется общими, значимыми для исторического момента идеями, установленными и принятыми за основу закономерностями развития психики на разных этапах онтогенеза, а также социальным заказом.

Возрастная психология изучает особенности психического развития, феноменологию развития личности в детстве, отрочестве, юности и в период зрелости. Несмотря на все богатство фундаментальных исследований, сегодня еще нет целостного описания развития психики человека на этапах его жизненного пути.

Данный учебник стремится отразить уникальность каждого возрастного момента, показать, как постепенно, год от года ребенок становится человеком, способным реализовывать себя в социальных отношениях, выбирать для себя профессиональную деятельность и осуществлять в общении свои притязания на свободу, права и обязанности, как он становится способным любить, быть верным другом, отстаивать свое достоинство, нести ответственность за себя и других.

Не менее важно понять, как в процессе своего развития ребенок и подросток обретают негативные черты, проявляют себя в противостоянии другим в отчужденных и нетрадиционных формах поведения. Проникновение в глубинные тенденции развития ребенка и подростка (позитивные и негативные) — задача данного учебника.

В книге рассматривается противоречивая по своей сущности феноменология человека: с одной стороны, это тенденция к развитию и противостоящая ей тенденция к покою, с другой — сочетание в одном человека как социальной единицы и человека как уникальной личности. Эти характеристики просматриваются на всех онтогенетических этапах развития человека — в его бытийной жизни и в душевном строе.

В основу учебника положены сложившиеся в отечественной психологии подходы к проблеме психического развития. Показывается, что развитие человека обусловлено успешностью усвоения социокультурного опыта; выявляется ведущая роль воспитания и обучения в психическом развитии ребенка; анализируется принципиальное для этого развития значение разных видов деятельности.

В учебнике проводится мысль о том, что в равные временные промежутки психика человека проходит различные «расстояния» в своем развитии, претерпевает различные качественные преобразования. В связи с этим по мере перехода от периода новорожденности к более старшим возрастам материал изучается все более «расчлененно» в соответствии с прогрессирующей дифференциацией психики ребенка и подростка, показывается усложнение самой духовной жизни.

Руководящая идея при создании данного учебника состояла в том, чтобы раскрыть возрастную психологию как науку, предметом которой является целостное психическое развитие человека. Поэтому центральное место при освещении каждого возрастного периода, каждой стороны психического развития занимают вопросы, связанные с характеристикой процесса развития, обусловленного предпосылками и условиями развития, а также внутренней позицией самой личности.

В книге широко обсуждаются идеи и исследования Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, А.В.Запорожца, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, Л.А.Венгера, их учеников и сотрудников, учеников и сотрудников автора этого учебника, а также многих других отечественных психологов. Привлекаются также идеи и материалы, содержащиеся в трудах известных представителей зарубежной психологии: В.Штерна, К.Бюлера, Л.Леви-Брюля, Ж.Пиаже, К.Коффки, Э.Клапареда, З.Фрейда, А.Валлона, Р.Заззо, Э.Эриксона, Дж.Брунера, К.Поппера и других.

В контексте обсуждения условий развития и бытия человека рассматриваются современные исследования и футурологические прогнозы грядущих катастроф и чаяний человечества таких популярных в начале XXI в. авторов, как И.Валлерстайн, С.Хантингтон, Ф.Фукуяма, а также П.Дж.Бьюкенен, Н.Винер, Ж.Гэлбрейт, М.Кастельс, Э.Тоффлер, Ю.Хабермас и другие.

В то же время, памятуя о том, что цель учебника — целостное изложение психического развития человека, автор сочла правильным не вдаваться в дискуссии по поводу разночтений в понимании развития психики и становления личности в современной психологии, а предложить свое понимание этого развития, включив в его описание не только результаты собственных исследований, но и те классические идеи, которые стали достоянием современной психологии и приняты автором как адекватно объясняющие развитие.

Право на такой подход к написанию учебника по возрастной психологии дает учебный план психолого-педагогических факультетов, который помимо множества специальных психологических курсов включает в себя курс истории психологии, в том числе курс истории возрастной психологии. Книга представляет собой

авторское видение развития человека как уникального феномена на всех возрастных этапах онтогенеза.

В разделе I излагается авторское понимание условий психического развития и бытия человека. Предлагаются описание и обсуждение исторически обусловленных реальностей существования человека. Обсуждаются реальности предметного мира, образно-знаковых систем, социального пространства и природная реальность как условие развития и бытия человека с первых дней его появления на свет. Внутреннее пространство психики человека рассматривается в качестве особой реальности, определяющей мотивацию, выбор поведения, способ индивидуальной жизни и внутреннюю позицию личности. Излагается понимание развития и формирования самосознания человека на всех этапах онтогенеза в контексте исторического момента развития и его этнической принадлежности. Предлагается принципиально новый подход к объяснению механизмов развития и бытия личности через идентификацию и обособление.

Разделы II, III и IV посвящаются детству, отрочеству и юности. Здесь анализ психического развития и бытия ребенка, подростка и юноши проводится в соответствии со сформулированными в разделе I общими подходами к условиям и предпосылкам развития, а также к позиции самого человека.

РАЗДЕЛ I

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

Возрастная психология как отрасль психологических знаний изучает факты и закономерности развития психики человека, а также развитие его личности на разных этапах онтогенеза. В соответствии с этим выделяются детская, подростковая, юношеская психология, психология взрослого человека, а также геронтопсихология. Каждый возрастной этап характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития — основными достижениями, сопутствующими образованиями и новообразованиями, определяющими особенности конкретной ступени психического развития, в том числе особенности развития самосознания.

Прежде чем начать обсуждение самих закономерностей развития, обратимся к возрастной периодизации. С точки зрения возрастной психологии критерии возрастной классификации определяются прежде всего конкретно-историческими, социально-экономическими условиями воспитания и развития, которые соотносятся с разными видами деятельности. Критерии классификации соотносятся также с возрастной физиологией, с созреванием психических функций, которые определяют само развитие и принципы обучения.

Л. С. Выготский в качестве критерия возрастной периодизации рассматривал *психические новообразования*, характерные для конкретного этапа развития. Он выделял «стабильные» и «нестабильные» (критические) периоды развития. Определяющее значение он отводил периоду кризиса — времени, когда происходит качественная перестройка функций и отношений ребенка. В эти периоды отмечаются значительные изменения в развитии личности ребенка. Согласно Л. С. Выготскому, переход от одного возраста к другому происходит революционным путем.

Реально возрастная периодизация каждого отдельного человека зависит от условий его развития, особенностей созревания морфологических структур, ответственных за развитие, а также от внутренней позиции самого человека, определяющей развитие на более поздних этапах онтогенеза. Для каждого возраста существует своя специфическая «социальная ситуация», свои «ведущие психические функции» (Л. С. Выготский) и своя ведущая деятельность (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). От соотношения внешних социальных условий и внутренних условий созревания высших пси-

хических функций зависит общее движение развития. На каждом возрастном этапе обнаруживается избирательная чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям, называемая сензитивностью. Л.С. Выготский придавал сензитивным периодам определяющее значение, считая, что преждевременное или запаздывающее по отношению к этому периоду обучение оказывается недостаточно эффективным.

Объективные, исторически обусловленные реальности существования человека по-своему влияют на него на разных этапах онтогенеза, в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психические функции они осуществлялись. При этом ребенок «заимствует только то, что ему подходит, гордо проходит мимо того, что превышает уровень его мышления».

Известно, что паспортный возраст и возраст актуального развития необязательно совпадают. Ребенок может опережать свой паспортный возраст, отставать от него или соответствовать ему. Каждый ребенок имеет свой путь развития, и это можно считать его индивидуальной особенностью.

В рамках учебника следует определить периоды, которые представляют возрастные достижения в психическом развитии в наиболее типичных пределах. Мы будем ориентироваться на следующую возрастную периодизацию:

I. Детство.

Младенчество (с 0 до 12—14 мес).
Ранний возраст (с 1 года до 3 лет).
Дошкольный возраст (с 3 до 6—7 лет).
Младший школьный возраст (с 6—7 до 10—11 лет).

II. Отрочество (с 11—12 до 15—16 лет).

III. Юность (с 17 лет до 20—21 года).

Возрастная периодизация позволяет описывать факты психической жизни развивающегося человека в контексте пределов возраста и интерпретировать закономерности достижений и негативных образований в конкретные периоды развития.

Прежде чем перейти к описанию возрастных особенностей психического развития, следует обсудить все составляющие, определяющие это развитие: условия и предпосылки психического развития, а также значение внутренней позиции самого развивающегося человека. В этом же разделе специально рассматриваются механизмы, определяющие развитие психики и собственно личности человека, а также двойная природа человека как социальной единицы и уникальной личности.

Условием развития человека как личности помимо реальности самой природы является созданная человечеством в процессе его

культурного развития культурная реальность. Для понимания закономерностей развития человека как личности нужно определить пространство человеческой культуры как условие развития и бытия личности.

Под культурой обычно понимают совокупность достижений общества (материальных и духовных), используемых обществом в качестве условия развития и бытия человека в конкретный исторический момент. Культура — явление коллективное, исторически обусловленное, сконцентрированное прежде всего в знаково-символической форме.

Каждый отдельный человек входит в культуру, присваивая ее материальное и духовное воплощение в окружающем его культурно-историческом пространстве.

Психология как наука, анализирующая условия развития и бытия человека, требует выявления связи культурных условий и индивидуальных достижений человека в развитии чувства личности.

Определяемые культурным развитием, исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом:

— реальность предметного мира;
— реальность образно-знаковых систем;
— реальность социального пространства;
— природная реальность;
— реальность внутреннего пространства личности.

Эти реальности в каждый исторический момент имеют свои константы и свои переменные. Поэтому психологию людей определенной эпохи нужно рассматривать в контексте культуры этой эпохи, значений и смыслов, придаваемых культурным реальностям в конкретный исторический момент.

В то же время каждый исторический момент следует рассматривать в плане развития тех деятельностей, которые вводят человека в пространство современной ему культуры. Эти деятельности, с одной стороны, являются компонентами и достоянием культуры, с другой — выступают условием развития человека на разных этапах онтогенеза, условием его обыденной жизни. Вне деятельности человек теряет свою высшую феноменологическую сущность: безусловное достоинство, чувство личности, неограниченное стремление к большему и лучшему, т.е. свою личностную самостоятельность. Названные нами *условия развития личности* требуют своего раскрытия в контексте человеческой деятельности.

Помимо условий для судьбы человека, его развития и бытия важны *предпосылки развития.*

Предпосылки развития — природные свойства человека как представителя вида Homo Sapiens и его врожденные генотипиче-

ские характеристики, которые в пределах нормы не всегда явственны, в рамках врожденных дефектов предопределяют его жизненный путь. Как бы то ни было, генетики, психиатры и другие специалисты, заинтересованные в изучении влияния наследуемых дефектов психики, приводят достаточно убедительные доводы, указывающие на значение генотипа.

Оба фактора, безусловно, определяют наше развитие, бытие и, следовательно, жизненный путь и судьбу. В то же время человек был бы марионеткой условий бытия и генотипа, если бы ***он сам*** не занимал по отношению к своей жизни собственной позиции.

Важно обсудить исторически обусловленные реальности существования человека, определяющие характер его вхождения в эти реальности, его развитие и бытие. Необходимо ориентироваться в том, что дано человеку его генотипом. Нельзя упускать из поля зрения внутреннюю позицию самого человека: его чувство личности, его потребности к свободе самовыражения и ответственности перед собой, другими и всем человечеством.

Глава 1

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

§ 1. Условия психического развития и развития личности

Исторически обусловленные реальности существования человека. Условием развития человека помимо реальности самой природы является созданная им реальность культуры. Для понимания закономерностей психического развития человека следует определить пространство человеческой культуры.

Психология исследует деятельность конкретных людей, которая протекает в условиях существующей (заданной) культуры в двух видах: 1) «в условиях открытой коллективности — среди окружающих людей, совместно с ними и во взаимодействии с ними»; 2) «с глазу на глаз с окружающим предметным миром»[1].

Обратимся к обсуждению исторически обусловленных реальностей существования человека и деятельностей, определяющих характер вхождения человека в эти реальности, его развитие и бытие.

---

[1] *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1975. — С. 82.

1. Реальность предметного мира

Система отношений к предмету. Предмет, или вещь[1], в сознании человека есть единица, часть сущего, все то, что обладает совокупностью определенных свойств, занимает объем в пространстве и находится в отношении с другими единицами сущего. Мы будем рассматривать материальный предметный мир, обладающий относительной независимостью и устойчивостью существования. В реальность предметного мира входят *предметы природы и рукотворные предметы*, которые человек создал в процессе своего исторического развития. Но человек не только научился создавать, использовать и сохранять предметы (орудия труда и предметы иного назначения), он *сформировал систему отношений к предмету.* Эти отношения к предмету отражены в языке, мифологии, философии и поведении человека.

В языке категория «предмет» имеет специальное обозначение. В большинстве случаев в естественных языках это существительное, часть речи, обозначающая реальность существования предмета.

В философии категория «предмет» («вещь») имеет свои ипостаси: «вещь в себе» и «вещь для нас». «Вещь в себе» означает существование вещи самой по себе (или «в себе»). «Вещь для нас» означает вещь, какой она раскрывается в процессе познания и практической деятельности человека.

В обыденном сознании людей предметы, вещи существуют априори — как данность, как явления природы и как составная часть культуры. Вместе с тем для человека это объекты, которые создаются и уничтожаются в процессе предметной, орудийной, трудовой деятельности его самого. Лишь в отдельные моменты человек задумывается над кантовским вопросом о «вещи в себе» — о познаваемости вещи, о проникновении познания человека «во внутренность природы»[2].

В практической предметной деятельности человек не сомневается в познаваемости «вещи». В трудовой деятельности, в простом манипулировании он имеет дело с материальной сущностью предмета и постоянно убеждается в наличии у него свойств, поддающихся изменениям и познанию.

Человек создает вещи и осваивает их функциональные свойства. Здесь стоит вспомнить утверждение Ф. Энгельса о том, что «если мы можем доказать правильность нашего понимания данного явления природы тем, что мы сами его производим, вызываем его из условий, заставляем его к тому же служить нашим целям, то

---

[1] В философских трактатах понятия «вещь» и «предмет» часто используются как идентичные.

[2] *Кант Э.* Критика чистого разума. — М., 1994.

кантовской неуловимой «вещи в себе» приходит конец»[1]. Этот постулат, однако, вызывает сомнение. Предмет может быть изготовлен человеком, служить его целям и в то же время быть для человека «вещью в себе». Человек многообразен в своем сознании.

В реальной действительности кантовская идея «вещи в себе» оборачивается для человека не практической непознаваемостью, а психологической природой человеческого самосознания. Вещь наряду с ее функциональными особенностями, нередко рассматриваемыми человеком с точки зрения ее потребления, в некоторых ситуациях обретает черты самого человека. *Человеку свойственно не только отчуждение от вещи для ее использования, но и одухотворение вещи*, придание ей тех свойств, которыми обладает он сам, идентификация с этой вещью как родственной человеческому духу. Здесь речь идет об антропоморфизме — наделении предметов природы и рукотворных предметов человеческими свойствами[2].

Весь природный и рукотворный мир в процессе развития человечества обретал антропоморфические черты благодаря развитию в реальном социальном пространстве необходимого механизма, определяющего бытие человека среди других людей, — идентификации.

Антропоморфизм реализуется в мифах о происхождении Солнца (солярные мифы), Луны (лунарные мифы), звезд (астральные мифы), Вселенной (космогонические мифы) и человека (антропологические мифы). Существуют мифы о перевоплощениях одного существа в другое: о происхождении животных от людей или людей от животных. Представления о закономерных предках были широко распространены в мире. У народностей Крайнего Севера или у народов Африки, например, эти представления в выраженной форме присутствуют в их самосознании и сегодня. Мифы о превращении людей в животных, в растения и предметы известны многочисленным народам земного шара. Широко известны древнегреческие мифы о гиацинте, нарциссе, кипарисе, лавровом дереве. Не менее известен библейский миф о превращении женщины в соляной столп. («Жена же Лотова оглянулась позади его и стала и стала соляным столпом». Быт., 19:26).

---

[1] *Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // *Маркс К., Энгельс Ф.* Полн. собр. соч.: в 50 т. — 2-е изд. — Т. 21. — С. 269—315.

[2] Антропоморфизм как явление сознания человека был описан и проанализирован многими науками, заинтересованными в изучении истории культуры. См.: *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М., 1994; *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. — М., 1994; *Зеленин Д.К.* Культ онтогонов в Сибири. — М.; Л., 1936; *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. — М., 1930; *Он же*: Античная мифология в ее историческом развитии. — М., 1957; *Он же*: Очерки античного символизма и мифологии. — М., 1993; *Мелетинский Е.М.* Поэтика мифа. — М., 1976; *Потебня А.А.* Слово и миф. — М., 1989; *Токарев С.А., Мелетинский Е.М.* Мифология // Мифы народов мира: в 2 т. — М., 1980. — Т. 1; *Малиновский Б.* Миф в первобытной психологии. — Лондон, 1926.

Под категорию предметов, с которыми идентифицируется человек, подпадают природные и рукотворные предметы, им придается значение **тотема** — предмета, находящегося в сверхъестественном родстве с группой людей (родом или семьей)[1]. Сюда могут быть отнесены растения, животные, а также неодушевленные предметы (черепа тотемных животных — медведя, моржа, а также ворона, камни, части засохших растений).

На особое значение предметов указывал в свое время Дж. Фрезер в своей великой работе «Золотая ветвь». Разрешения и табу на предметы — магические правила, которые определяли бытие и судьбу человека[2].

Необычное отношение к предметам мы находим во многих народных сказках.

Анализируя морфологию сказки, в частности распределение функций между действующими лицами, В.Я.Пропп указывал на особое значение предметов — помощников героя сказки: «Здесь, прежде всего, следует остановиться на отношении между волшебными средствами и волшебными помощниками. Сравним следующие случаи: Иван получает ковер-самолет, на нем улетает к царевне или домой <...> Предметы действуют как живые существа. Так и дубинка сама убивает всех врагов, сама наказывает воров и т.д. <...> Другое сопоставление: Иван получает коня, который может рассыпаться (испражняться) золотом и делает Ивана богачом. С другой стороны: Иван съедает птичий потрох и получает способность харкать золотом, становится богачом»[3]. Таким образом, живые существа, предметы и качества в народных сказках рассматриваются как равнозначащие величины.

Описывая волшебные дары, В.Я.Пропп выделял волшебные предметы. Это могут быть когти, волосы, шкурки, зубы, предметы-орудия, предметы, вызывающие духов, огниво. Особое место занимают живая и мертвая, слабая и сильная вода[4].

Одушевление предметного мира — это не только удел древней культуры человечества с его мифологическим сознанием. Одушевление — неотъемлемая часть присутствия человека в мире. И сегодня в языке и в образных системах человеческого сознания мы находим оценочное отношение к вещи как обладающей или не обладающей душой. Существуют представления о том, что ***неотчужденный труд создает «теплую» вещь, в которую вложили душу, а***

---

[1] Есть и индивидуальные тотемы: предметы-охранители женщин и мужчин. Тотемы может выбирать человек, но и предметы могут выбирать человека (предмет, который «взглянул» на человека и «захотел» стать его тотемом).

[2] См.: *Фрезер Дж.* Золотая ветвь: пер. с англ. — 2-е изд. — М., 1986. — С. 216—235.

[3] *Пропп В.Я.* Морфология сказки. — Л., 1928. — С. 91.

[4] См.: *Пропп В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. — Л., 1986. — С. 191—201.

отчужденный труд производит «холодную» вещь, вещь без души. Конечно, «одушевление» вещи современным человеком отличается от того, как это происходило в далеком прошлом. Но не следует торопиться с выводами о принципиальном изменении природы человеческой психики.

В различении вещей «с душой» и вещей «без души» отражена *психология человека — его способность вчувствоваться,* ***отождествлять себя с вещью*** *и способность отчуждаться от нее. Человек творит вещь, восхищается ею, разделяя свою радость с другими людьми; он же разрушает, уничтожает вещь, превращает ее в прах, разделяя свое отчуждение с соучастниками.*

В свою очередь вещь представляет человека в мире: наличие определенных, престижных для конкретной культуры вещей есть показатель места человека среди людей; отсутствие вещей есть показатель низкого статуса человека.

Вещь может занять место ***фетиша***. Вначале фетишами становились природные вещи, которым приписывались сверхъестественные значения. Сакрализация предметов через традиционные обряды придавала им те свойства, которые оберегали человека или группу людей и задавали им определенное место среди других. Так, через вещь издревле происходило социальное регулирование отношений между людьми. В развитых обществах фетишами становятся продукты человеческой деятельности. Собственно, многие предметы могут стать фетишами: могущество государства персонифицируется золотым фондом, развитостью и множественностью техники, в частности вооружения, полезными ископаемыми, водными ресурсами, экологической чистотой природы, уровнем жизни, определяемым потребительской корзиной, жильем и т.д.

Место отдельного человека среди других людей реально определяется не только его личностными качествами, но и обслуживающими его вещами, которые репрезентируют его в социальных отношениях (дом, квартира, земля и другие престижные в конкретный момент культурного развития общества вещи). Вещный, предметный мир — специфически человеческое условие бытия и развития человека в процессе его жизни.

Натуралистически-предметное и символическое бытие вещи. Г.В.Ф. Гегель считал возможным различать натуралистически-предметное бытие вещи и ее знаковую определенность[1]. Такую классификацию разумно признать правильной.

Натуралистически-предметное бытие вещи представляет собой мир, созданный человеком для трудовой деятельности, для обустройства своей обыденной жизни (дом, место работы, отдыха и духовной жизни). История культуры — это и история вещей, которые сопровождали человека в его жизни. Этнографы, археологи,

---

[1] См.: *Гегель Г.В.Ф.* Соч.: в 14 т. — М., 1956. — Т. 3. — С. 265.

исследователи культуры дают нам огромный материал, характеризующий развитие и движение вещей в историческом процессе.

Натуралистически-предметное бытие вещи, став знаком перехода человека с уровня эволюционного развития на уровень исторического развития, стало орудием, преобразующим природу и самого человека, определило не только бытие человека, но и его умственное развитие, развитие его личности.

В наше время наряду с освоенным и приспособленным к человеку миром «прирученных предметов» появляются новые поколения вещей: от микроэлементов, механизмов и элементарных предметов, участвующих непосредственно в жизнедеятельности организма человека, замещающих его природные органы, до скоростных лайнеров, космических ракет, атомных электростанций, создающих совершенно иные условия жизни человека.

Сегодня принято считать, что натуралистически-предметное бытие вещи развивается по своим собственным законам, которые человеку все труднее контролировать. В современном культурном сознании людей появилась новая идея: интенсивное приумножение предметов, развивающаяся индустрия предметного мира помимо предметов, символизирующих прогресс человечества, создают поток предметов на потребу массовой культуре. Этот поток стандартизирует человека, превращая его в жертву развития предметного мира. Да и символы прогресса предстают в сознании многих людей как разрушители человеческой природы.

В сознании современного человека происходит *мифологизация* разросшегося и развившегося предметного мира, который становится и «вещью в себе», и «вещью для себя». *Однако предмет насилует психику человека постольку, поскольку сам человек позволяет это насилие.*

Побуждающая сила вещи. Натуралистически-предметное бытие вещи имеет известную закономерность развития: оно не только наращивает свою представленность в мире, но и изменяет предметную среду по своим функциональным характеристикам, по скорости исполнительских действий предметов и по требованиям, обращенным к человеку.

Человек порождает новый предметный мир, который начинает испытывать на прочность его психофизиологию, его социальные качества. Возникают проблемы проектирования системы «человек—машина» на основе принципов повышения человеческих возможностей, преодоления «консерватизма» человеческой психики, охраны здоровья человека в условиях взаимодействия со *сверхпредметами*.

Но разве первые орудия труда, которые создал человек, не предъявляли к нему те же требования? Разве от человека не требовалось на пределе своих умственных возможностей преодолевать природный консерватизм психики вопреки охраняющим его

защитным рефлексам? Создание нового поколения вещей и зависимость человека от их побуждающей силы — очевидная тенденция развития общества.

Мифологизация предметного мира нового поколения — это подспудное отношение человека к вещи как к «вещи в себе», как к предмету, обладающему самостоятельной «внутренней силой»[1].

Современный человек несет в себе вечное свойство — способность антропоморфизировать вещь, одухотворять ее. Антропоморфная вещь является источником вечного страха перед ней. И это не только дом с привидениями или домовым, это некая внутренняя сущность, которой человек наделяет вещь.

Таким образом, *сама психология человека переводит натуралистически-предметное бытие вещи в ее символическое бытие*. Именно это символическое господство вещи над человеком определяет то, что человеческие отношения, как это показал К. Маркс, опосредованы известной связью: *человек — вещь — человек*. Указывая на господство вещей над людьми, К. Маркс особо подчеркивал господство земли над человеком: «Существует видимость более интимного отношения между владельцем и землей, чем узы просто вещественного богатства. Земельный участок индивидуализируется вместе со своим хозяином, имеет его титул <...> его привилегии, его юрисдикцию, его политическое положение и т.д.»[2].

В человеческой культуре возникают вещи, которые выступают в разных значениях и смыслах. К ним можно отнести *вещи-знаки*, например знаки власти, социального статуса (корона, скипетр, трон и т.д. вниз по слоям общества); *вещи-символы*, которые сплачивают людей (знамена, флаги), и многое другое.

Особая фетишизация вещи — отношение к деньгам. Своей наиболее яркой формы господство денег достигает там, где стирается природная и общественная определенность предмета, где бумажные знаки приобретают значение фетиша и тотема.

В истории человечества происходят и обратные ситуации, когда сам человек в глазах других приобретает статус «одушевленного предмета». Так, раб выступал как «одушевленное орудие», как «вещь для другого». И сегодня в ситуациях военных конфликтов один человек в глазах другого может терять антропоморфные свойства: полное отчуждение от человеческой сущности приводит к разрушению идентификации между людьми.

При всем разнообразии понимания людьми сущности вещей, при всем многообразии отношения к ним ***вещи — исторически обусловленная реальность существования человека***.

---

[1] Мы не будем здесь говорить о технической стороне дела, когда происходит уничтожение вещи, сооружений по причине «старения», «неспособности оператора», «аварии» и др.

[2] *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. — М., 1956. — С. 554.

История человечества началась с *«присвоения»* и *накопления вещей*: в первую очередь с создания и сохранения орудий, а также с передачи следующим поколениям способов изготовления орудий и действий с ними.

Мир вещей — мир человеческого духа, мир его потребностей, чувств, образа мышления и образа жизни. Производство и употребление вещей создали человека и среду его существования. С помощью орудий труда и предметов, необходимых в быту, человечество создало особый мир — вещные условия существования человека. Человек, организуя вещный мир, психологически вошел в него со всеми вытекающими из этого последствиями: мир вещей (среда обитания человека) — условие его бытия, средство удовлетворения его потребностей, а также условие умственного развития и развития личности в онтогенезе.

Предметный мир как жизненное пространство личности[1]**.** Обратимся к рассмотрению реальности предметного мира, который стал для человека неотъемлемым условием развития и существования начиная с далеких глубин истории и который, создавая жизненное пространство человека, влияет на его морально-эстетические суждения и переживания.

Человечество в своей истории создало материальный предметный мир, обладающий относительной устойчивостью и независимостью существования. Отдельный предмет — единица, часть сущего, но он не существует только сам по себе, а включен в систему предметов. Предмет принадлежит культуре, эпохе, ментальности.

В человеческой культуре исторически складывалась система отношений к вещам, к предметному миру. Эти отношения строятся внутри известной модели: *человек — вещь — человек*. Модель показывает, во-первых, связь человека с вещью (в языке вещь всегда — существительное; она может быть одухотворена, может иметь имя собственное, вещь может стать фетишем, может быть отчуждена — стать ничем и т.д.); во-вторых, зависимость оценки человека человеком от принадлежащих ему вещей (дом, библиотека, машина, одежда и др.). Вещь представляет человека в мире, а также его психические качества: ум, толерантность, личностные особенности и др.

В зависимости от общественной идеологии отношение к вещи претерпевает разительные изменения. В эпоху процветания философии киников вещи вовсе обесценивались. Позднее в истории эта позиция вновь и вновь поднималась на щит. В то же время в истории не раз возникали ситуации, когда вещам придавалось значение фетиша, сверхценности. Это происходило как в примитивных культурах, так и в развитых государствах.

---

[1] См.: *Мухина В. С.* Предметный мир как жизненное пространство личности // Развитие личности. — 2003. — № 2. — С. 227—234.

История человечества показывает, что вещи в сознании человека могут трансформироваться от значений, реальная ценность которых нивелируется, утаивается (так как она не соответствует провозглашенной идеологии), к значениям фетиша. В истории человечества сакрализация предметов в религиозных обрядах придавала им те качества, которые оберегали человека своими сверхъестественными свойствами. У разных слоев общества и у разных поколений кроме общих ценностей могут быть свои особые фетиши.

Сообразуя человека как высшую ценность с предметным миром, нельзя забывать, что ***мир вещей — среда обитания человека***. *Созданный человеком рукотворный мир прежде всего должен служить человеку.* Такое служение предметного мира осуществляется *по законам функционального использования предметов и их эстетического воздействия.*

Люди и вещи тесно связаны между собой. В сложившейся истории дома вещи согласованы с людьми, обретают определенные значения и смыслы, аффективную ценность. Так, столовый гарнитур берет на себя (ему придается) нагрузку праздничных встреч и условностей этикета. Вещи в доме обозначают своим присутствием членов семьи: через отношение к вещи, кому-то принадлежащей, домочадцы символически демонстрируют свое отношение к личности («Это папино кресло! Осторожно!..»; «Это книга Петра! Положи ее на место!»).

Вещи создают символическое пространство жилища, внутреннего убранства дома.

Помимо мебели семья приобретает вещи, которые вплетаются в ткань обыденной и праздничной жизни домочадцев, создают особую ауру дома — его *добро* и индивидуальную *красоту.*

Современные дома предстают перед нами в большем многообразии: начиная от традиционных избы и кирпичного домика и заканчивая многоликими в архитектурном отношении коттеджами и замками.

Сегодня в России *предметный мир как частная собственность стал знаком социального места владельца* в гораздо большей мере, чем в период, когда идеология вела общество к коммунизму. От понятий «общего», «всенародного» граждане новой России переходят к новым значениям «частное», «личное». Перестройка сознания — не простая смена понятий. Значения и смыслы новых понятий, обращенных к предметному миру, перерастают сложившиеся ранее у человека представления. Вобрав без критики и понимания оценочные суждения изначальной для него идеологии, человек как социальная единица прежнего общества начинает испытывать возмущение по отношению ко всему, что лишает его сознание усвоенных опор. Его возмущают, раздражают, вызывают агрессию и зависть такие слова, как личная собственность. Эти слова-понятия несут в себе значение и смыслы нового времени.

Смена общественных ценностей в отношении к предметному миру порождает стимуляцию в человеке тех негативных образований, которые всегда сопутствуют позитивному развитию общества или отдельного человека.

Добро, которое взращивается в отношениях в доме, в семье, может обращаться во зло в глазах стороннего человека, с завистью смотрящего на материальное благополучие ближнего.

Зависть — ненависть к другому за его преимущество перед завистником. Преимущество во владении вещами в нашем обществе обычно не соотносится со способностями и вложенным трудом. Отношение к вещам колеблется от восхищения их эстетическим видом и функциональным совершенством до ненависти и вандализма. Предметный мир как ценность, содействующая комфорту индивидуального человека, вызывает желание владеть им. Овладеть предметом можно не только через созидательный труд, но и путем кражи или грабежа.

Кража — тайное хищение чьей-либо собственности, воровство. *Грабеж* — открытый разбой, не воровски, нахрапом. Грабитель обирает людей силой; он разбойник, хищник.

Кража, грабеж — зло, преступления насильственные и корыстные, обращенные против отдельной личности и общества в целом. Зло — худое, лихое, противоположно добру. Как замечательно писал по этому поводу более ста лет назад Владимир Даль: «Духовное начало двояко: *умственное и нравственное*; первое относится к истине, а противоположное ко *лжи*; второе к *добру* (благу) и к *худу*, ко *злу*. *Всякое зло противно божественному порядку*».

Преступления против человека, сопряженные с присвоением вещей и насильственными действиями, деформируют личность, изменяя ее типологию и мотивацию жизненной позиции. Добродетели покидают человека, его позиция по отношению к миру становится аморальной, асоциальной. Вор, грабитель, а также убийца становятся циничными, отчужденными от других, подозрительными и т.д. Для них характерно следующее: 1) общее негативное содержание ценностно-нормативной сферы; 2) преимущественная идентификация себя с лицами, стоящими в маргинальной социальной позиции и позиции закононепослушания; 3) оценка морали как этикета, который они демонстрируют в соответствующих ситуациях (мораль — дело вкуса); 4) доминирование позиции «цель оправдывает средства»; 5) частое отсутствие ценностного отношения к работе и труду.

Преступления, совершаемые ради приобретения чужих вещей, помимо того что они деформируют личность преступника, в случае обнаружения общественно наказуемы: преступивший закон оказывается в изоляции.

В тюрьме условия существования резко меняются: преступник роковым образом теряет все то, чем так стремился овладеть, ми-

нуя законы нравственности. Преступник попадает в условия, которые лишают его свободы и определяют физическое и психическое самочувствие. К числу этих условий следует отнести те, которые связаны с предметным миром (обязательный, неукоснительный режим, бедность предметного мира, скученность на малом пространстве).

Режим — точно установленный распорядок жизни, проходящей в заданном пространстве помещений: камера, столовая, рабочие помещения (цеха). Наказание есть наказание, заключенные осуждены справедливо, поэтому достойное по своим делам приняли. Режим, изнуряющий своим однообразием, надо переживать изо дня в день.

Бедность, ограниченность предметного мира нарушают феноменологически присущую человеку потребность в многообразии рукотворного мира. Преступивший закон теряет возможность жить в своем доме (он находится в специальном казенном заведении), иметь значимые для него вещи. Те вещи, которыми он владеет в камере, примитивны, ветхи, всегда банально серийные.

Изоляция — обособление, отделение от окружающего мира, от стимулирующей к жизни и развитию среды. Изоляция в камере ведет к депривации сложившихся прежде потребностей (физических, психических и социальных), в том числе потребностей в рукотворных предметах как условии полноценного человеческого бытия.

Как всякое существо в природе, человек заинтересованно относится к проблеме *пространства*, которым он располагает. *Потребность в индивидуальном пространстве* заложена биологической и социальной природой человека (ареалы обитания предков человека; родовые территории; индивидуальное пространство в собственном жилище и на территории земельной собственности). У каждого человека в течение жизни складывается особый экзистенциальный опыт владения неким пространством среды рукотворных и природных предметов.

В условиях лишения свободы, строгого надзора над использованием жизненного пространства камеры с ее наказывающей меблировкой (койка, столик, стул, зачастую накрепко привинченные к полу) заключенный теряет возможность свободно пользоваться и этим малым пространством с ограниченными строго функционально предопределенными предметами.

Изолированность в местах лишения свободы делает человека бездомным, обездоленным. Бездомность, в свою очередь, лишает человека возможности развертывать собственное бытие до полноты существования, ведет к примитивизации бытия как в социальном пространстве, так и во внутреннем, духовном мире.

Потеряв свободу взаимоотношений с людьми в обществе, внутри предметного мира по законам феноменологии взаимодействия

труда, добра и красоты, человек, совершивший преступление внутри системы «*человек — вещь — человек*», расплачивается несвободой, изоляцией в обедненном, примитивном предметном мире.

Сегодня считается, что натуралистическое (предметное) бытие вещи развивается по своим собственным законам, которые все труднее контролируются самим человеком. В современном культурном сознании людей появилась новая идея — интенсивное приумножение предметов. Развивающаяся индустрия предметного мира помимо предметов, символизирующих прогресс человечества, создает поток предметов на потребу массовой культуры. Этот поток стандартизирует человека, превращая его в жертву развития предметного мира. Да и символы прогресса — вещи — предстают в сознании некоторой части мыслителей как разрушители человеческой природы.

В сознании современного человека происходит *мифологизация* разросшегося и развивающегося предметного мира, который становится «вещью в себе» и «вещью для себя». *Предмет насилует психику человека постольку, поскольку сам человек позволяет это насилие.*

Человек способен проявить к вещам *жадность* — ненасытную жажду приобретения, накопления, патологического бережения, без использования по назначению, недопущения других созерцать их красоту.

Человек может проявить к другим людям *щедрость.* Щедрый человек милостив, расположен делать подарки.

Вещный мир при всей безусловной значимости его для человечества в целом и для отдельного человека не должен превращаться в фетиш, манипулирующий сознанием и страстями человека.

Важно не забывать о нашей ответственности перед новым поколением — детьми и подростками. Особо пристального внимания требует отрочество — пора высокой сензитивности к социальным явлениям. В словнике (тезаурусе) детей и подростков сегодня доминируют естественные для времени слова: бедные, богатые, новые русские, баксы.

Отношения между людьми через призму формулы «человек — вещь — человек» — феномен исторического развития людей. Однако... Отношение к другому через призму формулы «человек — вещь — человек» — норма. Вместе с тем владение вещным миром оказывает амбивалентное влияние на человека, что должно контролироваться общественным сознанием человечества, уже накопившего достаточные знания о феноменологических особенностях человека как социального существа.

Эволюция потребления вещей. Потребление сегодня понимается не только как использование общественного продукта в *процессе удовлетворения потребностей* общества, *но и как активный модус отношений к вещам, к группе людей и ко всему миру.* В потреб-

лении «осуществляется систематическая деятельность и универсальный отклик на внешние воздействия, на нем зиждется вся система нашей культуры». Во всяком случае так считает французский социолог Жан Бодрийяр, аналитик культурных законов современной постиндустриальной цивилизации.

С развитием цивилизации человечество производит все большее разнообразие вещей. Поддается ли классификации буйный рост предметного мира? Сегодня в нашей урбанизированной цивилизации в бурном темпе сменяют друг друга все новые и новые вещи.

Общество потребления сделало главным содержанием общественной жизни *потребительство*, потребительское отношение людей друг к другу и к вещам, опосредующим эти отношения. *Потребление* оттеснило на второй план *производство* и *накопление*, превратившись в активный процесс выбора и регулярного обновления вещей. Предполагается, что в этот процесс потребления должен (обязан) быть вовлечен каждый член общества, а сообщество потребителей будет пристально контролировать каждого своего члена.

Погруженный в сообщество потребителей, человек алчно приобретает вещи, стремится к ускользающему идеалу — модному образцу, «опережает» время благодаря кредиту. Пытается присвоить себе авангардные или коллекционные вещи. Это происходит благодаря развитию культуры потребления: в общественное сознание внедряется образ целостного общества, потребляющего все новые и новые вещи — товары. Культура потребления представляет собой прежде всего присвоение нового способа жизни, а не новых вещей как таковых. Однако этот способ жизни реально отчуждает человека от самого себя, лишая его жизнь родовых, собственно человеческих смыслов.

Чтобы не стать богатым маргиналом общества потребления, человек должен стремиться познать закономерности как развития культуры условий его существования, так и изменения сознания под влиянием этих условий. Должен не потому, что кто-то ждет от него этого, а по собственному личностному побуждению.

Вещь — это предмет, необходимый для удовлетворения разнообразных потребностей людей. Помимо обыденных потребностей в вещи для удовлетворения сложившихся способов жизнедеятельности, помимо социальных, престижных потребностей в вещи для удовлетворения своих амбиций развитому человеку присущи и духовно-эстетические потребности в вещи.

Среди огромного разнообразия вещей — красивых, высокохудожественных и безвкусных монстров, практичных и бесполезных — человек выбирает свою, особую вещь, которой начинает дорожить, которая становится вещью «для себя».

Веками человечество формирует *особый предметный мир — мир для любования.*

Если обратиться к народной культуре, то в повседневных предметах быта можно заметить стремление мастера не только изготовить предмет на потребу его функционального назначения, но и придать предмету эстетически притягательную форму. Постепенно среди вещей стали выделяться и те, в которых доминировала сама красота. Человек находит красоту во многих проявлениях вещи: в ее простоте, рациональности, функциональном служении.

Применение даже простейших ручных орудий, не говоря уже о машинах, не только увеличивает естественные силы человека, но и дает ему возможность выполнять разнообразные действия, которые вообще недоступны невооруженной руке. Орудия становятся как бы искусственными органами человека, которые он ставит между собой и природой. Орудия делают человека сильнее, могущественнее и свободнее. Но в то же самое время вещи, рождающиеся в человеческой культуре, служа человеку, облегчая его существование, способны стать фетишем, который порабощает человека. Культ вещей, опосредующий человеческие отношения, может определять цену человека.

В истории человечества возникали периоды, когда отдельные слои человеческого рода, протестуя против фетишизации вещей, отрицали и сами вещи. Так, киники отказывались от всяких ценностей, созданных человеческим трудом и представляющих собой материальную культуру человечества (известно, что Диоген ходил в рубище и спал в бочке). Однако человек, отрицающий ценность и значимость вещного мира, по существу, попадает в зависимость от него, но иначе, чем стяжатель, алчно накапливающий деньги, имущество.

2. Реальность образно-знаковых систем

Образы и знаки как реальность человеческого бытия. *Образ* как термин имеет массу значений. В контексте обсуждения реальности образно-знаковых систем мы будем рассматривать реальность предметного и природного миров как реальность культурно выношенных и презентированных в нашем бытии предметов, созданных рукотворно (предметный мир) и нашим подсознанием, воображением и означением (исконно природный мир), а также природный мир, произведенный путем отбора, селекции и т.д.

Весь многообразный предметный и природный мир есть *система внешних образов* — реальных воплощений долгого пути человечества к современной культуре. Предметы, являясь материальными продуктами труда человека, представляют собой еще и образы — знаки нашей культуры. Каждый предмет своим внешним видом, функциональным назначением и эстетическим воплощением сообщает каждому человеку информацию о своем присут-

ствии и назначении. Образы предметов выступают знаками реальности человеческого бытия.

Помимо названной категории образов во внешнем мире широко представлены образы искусства, литературы и науки.

Произведения изобразительного искусства хранятся в музеях, в собственных домах человека, предстают перед нами в виде копий. Концентрированная выразительность художественного произведения демонстрирует человеку феноменологическую сущность предмета. Мы научаемся воспринимать предметы искусства как концентрированное выражение идеи, мысли, чувства.

Следующая реальность — *знания* без познающего субъекта. В своей работе «Объективное знание» К. Поппер пишет о наличии трех миров: «С самого начала я хочу признаться, что я реалист: я полагаю, отчасти подобно наивному реалисту, что существует физический мир и мир состояний сознания и что они взаимодействуют между собой, и я считаю также, что существует третий мир <...>.

Обитателями моего третьего мира являются, прежде всего, *теоретические системы*, другими важными его жителями являются *проблемы* и *проблемные ситуации*. Однако его наиболее важными обитателями — это я буду специально доказывать — являются *критические рассуждения* и то, что может быть названо — по аналогии с физическим состоянием или состоянием сознания — *состоянием дискуссий* или *состоянием критических споров*; конечно, сюда относится и содержание журналов, книг и библиотек»[1]. К. Поппер заявляет о независимом существовании третьего мира. Если *библиотеки* и *наша способность учиться*, *усваивать их содержание* выжили, то после преодоления значительных трудностей наш мир может начать развиваться снова.

«*Научные знания* не есть просто знания в смысле обычного использования слов «я знаю». В то время как знание в смысле «я знаю» принадлежит к тому, что я называю «вторым миром», миром *субъектов*, научное знание принадлежит к третьему миру, к миру объективных теорий, объективных проблем и объективных рассуждений»[2].

Безусловно, научное знание обладает особой ценностью, оно несет в себе потенциал к развитию новых поколений, новых идей, новых научных знаний. Однако, рассуждая о значении реальности научных знаний, мы должны обратить внимание на то, что знание существует в контексте образно-знаковых систем. Это обстоятельство побуждает нас после обсуждения реальности *образов* и реальности *знаний* обратиться к реальности *образно-знаковых* систем.

---

[1] *Поппер К.* Объективное знание. Эволюционный подход // Логика и рост научного знания: избр. работы: пер. с англ. — М., 1983. — С. 440—441.

[2] Там же. — С. 442.

Человечество в своей истории породило особую реальность, которая развивалась вместе с предметным миром, — реальность образно-знаковых систем.

Знак — любой материальный чувственно воспринимаемый элемент действительности, выступающий в определенном значении и используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами этого материального образования. Знак включается в познавательную и творческую деятельность человека, в общение людей.

Человек создал системы знаков, которые воздействуют на внутреннюю психическую деятельность, определяя ее, и одновременно детерминируют создание новых предметов реального мира.

Современные знаковые системы подразделяются на языковые и неязыковые.

Язык — система знаков, служащая средством человеческого мышления, самовыражения и общения. С помощью языка человек познает окружающий мир. Язык, выступая орудием психической деятельности, изменяет психические функции человека, развивает его рефлексивные способности. Как пишет лингвист А.А. Потебня, слово — «намеренное изобретение и божественное создание языка... Слово первоначально есть символ, идеал, слово сгущает мысли»[1]. Язык объективирует самосознание человека, формируя его в соответствии с теми значениями и смыслами, которые определяют ценностные ориентации на культуру языка, поведение, отношения между людьми, на образцы личностных качеств человека[2].

Каждый естественный язык складывался в истории этноса, отражая путь овладения реальностью предметного мира, мира создаваемых людьми вещей, путь овладения трудовыми и межперсональными отношениями. Язык всегда участвует в процессе предметного восприятия, становится орудием психических функций в специфически человеческой (опосредованной, знаковой) форме, выступает *средством идентификации* предметов, чувств, поведения и т.д.

Язык развивается благодаря социальной природе человека. В свою очередь, развивающийся в истории язык влияет на социальную природу человека. Слову И.П. Павлов придавал определяющее значение в регуляции поведения человека, господстве над поведением. Грандиозная сигналистика речи является для человека новым регулятивным признаком овладения поведением[3].

---

[1] *Потебня А.А.* Мысль и язык. — Киев, 1993. — С. 7.

[2] Реальность языка столь многообразна, что является предметом изучения многих наук: лингвистики, логики, психолингвистики, психосигнифики, этнолингвистики, культурологии, литературоведения, социологии, семистики, психологии личности и др.

[3] См.: *Павлов И.П.* Полн. собр. соч.: в 13 т. — М.; Л., 1951. — Т. 4.

Слово имеет определяющее значение для мысли и душевной жизни вообще. А.А.Потебня указывает на то, что слово «есть орган мысли и непременное условие всего позднейшего развития понимания мира и себя». Однако по мере использования, по мере приобретения новых значений и смыслов слово «лишается своей конкретности и образности». Это очень важная мысль, которая подтверждается практикой движения языка. Слова не только объединяются, истощаются, но и, потеряв свои изначальные значения и смыслы, превращаются в мусор, который засоряет современный язык. Обсуждая проблему социального мышления людей в их повседневной жизни, М.Мамардашвили писал о проблеме языка: «Мы живем в пространстве, в котором накоплена чудовищная масса отходов производства мысли и языка»[1]. Действительно, в языке как цельном явлении, как основе человеческой культуры наряду со словами-знаками, выступающими в определенных значениях и смыслах, в процессе исторического развития возникают осколки отживших и выходящих из употребления знаков. Эти «отходы» естественны для всякого живого и развивающегося явления, а не только для языка.

О сущности языковой реальности французский философ, социолог и этнограф Л.Леви-Брюль писал: «Представления, называемые *коллективными*, если определить только в общих чертах, не углубляя вопроса об их сущности, могут распознаваться по следующим признакам, присущим всем членам данной социальной группы: они передаются в ней из поколения в поколение. Они навязываются в ней отдельным личностям, побуждая в них сообразно обстоятельствам чувства уважения, страха, поклонения и т.д. в отношении своих объектов, они не зависят в своем бытии от отдельной личности. Это происходит не потому, что представления предполагают некий коллективный субъект, отличный от индивидов, составляющих социальную группу, а потому, что они проявляют черты, которые невозможно осмыслить и понять путем одного только рассмотрения индивида как такового. Так, например, *язык*, хоть он и существует, собственно говоря, лишь в сознании личностей, которые на нем говорят, тем не менее несомненная социальная реальность, базирующаяся на совокупности коллективных представлений... *Язык навязывает себя каждой из этих личностей, он предшествует ей и переживает ее*»[2] (курсив мой. — *В.М.*). Это очень важное объяснение того, что сначала культура содержит в себе языковую материю системы знаков — «предшествует» отдельному человеку, а затем «язык навязывает себя» и присваивается человеком.

[1] *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. — М., 1990. — С. 164.

[2] *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М., 1994. — С. 9.

И все-таки язык — основное условие развития психики человека. Благодаря языку и другим знаковым системам человек обрел средство для умственной и духовной жизни, средство глубокого рефлексивного общения. Безусловно, язык — это особая реальность, в которой развивается, становится, реализуется и существует человек.

Язык выступает средством культурного развития; помимо этого, он — источник формирования глубинных установок на ценностное отношение к окружающему миру: людям, природе, предметному миру, самому языку.

Эмоционально-ценностному отношению, чувству есть множество словесных аналогов, но прежде в множестве языковых знаков заложено то, что лишь затем становится отношением конкретного человека. Язык — концентрация коллективных представлений, идентификаций и отчуждений предков человека и его современников.

В онтогенезе, присваивая язык с его исторически обусловленными значениями и смыслами, с его отношением к явлениям культуры, воплощенным в реальностях, определяющих существование человека, ребенок становится современником и носителем той культуры, в рамках которой формируется язык.

Различают *языки естественные* (речь, мимика и пантомимика) и *искусственные* (в информатике, логике, математике и др.).

Неязыковые системы знаков. Неязыковые системы знаков: знаки-признаки, знаки-копии, автономные знаки, знаки-символы и др.

Знаки-признаки — запримета, метка, отличие, отлика, все, по чему узнают что-либо. Это внешнее обнаружение чего-либо, обозначение признаков присутствия конкретного предмета или явления.

Признак сигнализирует о предмете, явлении. Знаки-признаки составляют содержание жизненного опыта человека, являются наиболее простыми и первичными по отношению к знаковой культуре человека.

В древние времена люди уже выявляли знаки-признаки, что помогало им ориентироваться в природных явлениях (дым — значит огонь; алая вечерняя заря — завтра ветер; молния — гром). Через знаки-признаки, выражающие внешние экспрессивные проявления разных эмоциональных состояний, люди учились рефлексии друг у друга. Позднее они освоили более тонкие знаки-признаки.

Знаки-признаки — богатейшая область человеческой культуры, которая присутствует в ней в сфере не только предметов, отношений человека с миром, но и языка.

Знаки-копии (иконические знаки) — это воспроизведения, несущие в себе элементы сходства с обозначаемым. Таковы ре-

зультаты изобразительной деятельности человека — графические и живописные изображения, скульптура, фотографии, схемы, географические и астрономические карты и др. Знаки-копии воспроизводят в своей материальной структуре важнейшие чувственно ощутимые свойства предмета (форма, цвет, пропорции и т.д.).

В родовой культуре знаки-копии чаще всего изображали тотемных животных — волка, медведя, оленя, лису, ворона, коня, петуха — или антропоморфных духов, идолов. Природные стихии — солнце, месяц, огонь, растения, вода — также имеют свое выражение в знаках-копиях, использовавшихся в ритуальных действиях, а затем ставших элементами народной изобразительной культуры (орнаменты в домостроении, вышивки рушников, покрывал, одежды, а также все многообразие оберегов).

Отдельную самостоятельную культуру иконических знаков составляют *куклы*, которые таят в себе возможности особенно глубокого воздействия на психику взрослого и ребенка. Кукла — иконический знак человека или животного, изобретенный для обрядов (из дерева, глины, стеблей злаковых, трав и др.). В человеческой культуре кукла имела много значений.

Она изначально обладала свойствами живого человека как антропоморфное существо и помогала ему как посредник, принимая участие в ритуалах. Ритуальная кукла обычно красиво наряжалась. В языке остались выражения: «кукла куклой» (о щеголеватой, но глупой женщине), «куколка» (ласка, похвала). В языке есть доказательство возможного прежде одушевления куклы. Мы говорим «куклин», т.е. принадлежащий кукле, даем куклам имя — знак ее исключительного положения в мире человека.

Кукла занимает пространство детской игровой деятельности и наделяется антропоморфными свойствами.

Кукла — действующий персонаж театра кукол.

Кукла — символический знак и антропоморфный субъект в куклотерапии.

Знаки-копии становились участниками сложных магических действий, когда предпринимались попытки освободиться от злых чар колдуна, ведьмы, демонов. В культурах многих народов мира известно изготовление чучел, являющихся знаками-копиями устрашающих существ для ритуальных их сожжений с целью освободиться от реальной опасности. Кукла оказывает многосоставное воздействие на психическое развитие.

В процессе исторического развития человеческой культуры именно иконические знаки обрели исключительное пространство изобразительного искусства.

Автономные знаки — это специфическая форма существования индивидуальных знаков, которая создается отдельным человеком (или группой людей) согласно психологическим законам твор-

ческой созидательной деятельности. Автономные знаки субъективно свободны от стереотипов социальных ожиданий представителей одной с созидателем культуры. Каждое новое направление в искусстве рождалось пионерами, открывающими для себя новое ви́дение, новую представленность реального мира в системе иконических знаков и знаков-символов. Через борьбу новых значений и смыслов вложенная в новые знаки система или утверждалась и принималась культурой как действительно необходимая, или уходила в небытие и становилась интересной разве что специалистам — представителям наук, заинтересованным в отслеживании истории сменяющихся знаковых систем[1].

Знаки-символы — это знаки, обозначающие отношения народов, слоев общества или групп, утверждающие что-то. Так, гербы — отличительные знаки государства, сословия, города — материально представленные символы, изображения которых располагаются на флагах, денежных знаках, печатях и т. д.

К знакам-символам относятся знаки отличия (ордена, медали), знаки различия (значки, нашивки, погоны, петлицы на форменной одежде, служащие для обозначения звания, рода службы или ведомства). В качестве знаков-символов следует рассматривать девизы и эмблемы, а также условные знаки (математические, астрономические, нотные, корректурные, фабричные, фирменные, знаки качества, иероглифы); предметы природы и рукотворные предметы, которые в контексте самой культуры приобретали значение исключительного знака, отражающего мировоззрение людей, принадлежащих к социальному пространству этой культуры.

Знаки-символы, как и другие знаки, появились в родовой культуре. Тотемы, амулеты, обереги стали знаками-символами, защищающими человека от опасностей, таящихся в окружающем мире. Всему природному, реально существующему человек придавал символическое значение.

Присутствие знаков-символов в человеческой культуре бесчисленно, они создают реалии знакового пространства, в котором живет человек, определяют специфику психического развития человека и психологию его поведения в современном ему обществе.

Одна из наиболее архаичных форм знаков — тотемы. Тотемы и поныне сохранились у отдельных этнических групп не только в Африке, Латинской Америке, но и на Севере России.

---

[1] Термин «автономные знаки» используется еще в одном значении — как специфически детская продукция изобразительной деятельности, когда дети создают узнаваемые друг другом образы, которые не практикуются в конвенциональном изобразительном опыте творчества взрослых художников. [*Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М., 1981.]

В культуре родовых верований особое значение имеет символическое перевоплощение человека с помощью специального символического средства — маски.

Маска — специальная накладка с изображением звериной морды, человеческого лица и т.д., надеваемая человеком. Маска маскирует лицо человека, помогает созданию нового образа. Перевоплощение осуществляется не только с помощью маски, но и соответствующего костюма, элементы которого предназначены «заметать следы». Каждой маске присущи только ей свойственные движения, ритм, танцы. Магия маски состоит в содействии идентификации человека с обозначаемой ею личиной. Маска позволяет облачиться в чужие личины или проявить свои подлинные свойства.

Освобождение от сдерживающего начала нормативности выражается в символах человеческой смеховой культуры, а также в различных формах и жанрах фамильярно-площадной речи (ругательство, божба, клятва, блажь), которые также берут на себя символические функции.

Смех, будучи формой проявления чувств человека, в отношениях между людьми выступает и в качестве знака. Как показывает исследователь смеховой культуры М.М.Бахтин, смех связан «со свободой духа и свободой речи»[1]. Безусловно, такая свобода появляется у человека, который может и хочет преодолеть контролирующую канонизацию сложившихся знаков (языковых и неязыковых).

Мат в неприличной брани, ругательстве, поносных словах имеет особое значение в речевой культуре. Мат несет в себе свою символику и отражает социальные запреты, которые в разных слоях культуры преодолеваются площадной бранью в обыденной жизни или входят в культуру поэзии (А.И.Полежаев, А.С.Пушкин). Бесстрашное, вольное и откровенное слово выступает в человеческой культуре не только в значении снижения другого, но и в значении символического освобождения человеком самого себя из контекста культуры социальной зависимости. Контекст мата значим внутри того языка, которому он сопутствовал в истории[2].

Особое значение среди знаков-символов всегда имели жесты.

Жесты — телодвижения, преимущественно рукой, сопровождающие или заменяющие речь, представляющие собой специфические знаки. В родовых культурах жесты использовались в качестве языка в ритуальных действиях и в коммуникативных целях.

Ч.Дарвин объяснял большинство жестов и выражений, непроизвольно употребляемых человеком, тремя принципами: 1) принци-

---

[1] *Бахтин М.М.* Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. — М., 1990. — С. 80.

[2] См.: Русские заветные сказки. Собрано А.Н.Афанасьевым. — М., 1992.

пом полезных ассоциированных привычек; 2) принципом антитезы; 3) принципом прямого действия нервной системы[1]. Помимо самих жестов, сообразных с биологической природой, человечество вырабатывает социальную культуру жестов. Природные и социальные жесты человека «читаются» другими людьми, представителями того же этноса, государства и социального круга.

Жестовая культура весьма специфична у разных народов. Так, кубинец, русский и японец могут не только не понять друг друга, но и нанести моральный ущерб при попытке отрефлексировать жесты друг друга. Знаки жестов внутри одной культуры, но в разных социальных и возрастных группах также имеют свои особенности (жесты подростков[2], правонарушителей, учащихся семинарии).

Еще одна группа структурированных символов — татуировка.

Татуировка — символические охранительные и устрашающие знаки, наносимые на лицо и тело человека путем наколов на коже и введения в них краски. Татуировки — изобретение родового человека[3], сохраняющее свою живучесть и распространенное в разных субкультурах (матросы, преступная среда[4] и др.). У современной молодежи разных стран появилась мода на татуировки своей субкультуры.

Язык татуировок имеет собственные значения и смыслы. В преступной среде знак татуировки показывает место преступника в его мире: знак может «поднять» и «опустить» человека, демонстрируя строго иерархизированное место в его среде.

Каждой эпохе соответствуют свои символы, отражающие человеческую идеологию, мировоззрение как совокупность идей и взглядов, отношение людей к миру: к окружающей природе, предметному миру, друг к другу. Символы служат стабилизации или изменению общественных отношений.

Символы эпохи, выраженные в предметах, отражают символические действия и психологию человека, принадлежащего этой эпохе. Так, особое значение во многих культурах имел предмет, знаменующий собой доблесть, силу, храбрость воина, — меч. Ю. М. Лотман пишет: «Меч также не более чем предмет. Как вещь он может быть выкован или сломан... но... меч символизирует свободного человека и является «знаком свободы», он уже предстает как символ и принадлежит культуре»[5].

---

[1] См.: *Дарвин Ч.* Выражение эмоций у человека и животных // соч. — М., 1953. — Т. 5. — С. 708—709.

[2] См.: *Мухина В. С.*, *Хвостов К. А.* Как обрести врага. — М., 1994.

[3] См.: Большая советская энциклопедия. — 3-е изд. — М., 1976. — Т. 2, 9, 23, 25.

[4] См.: *Пирожков В. Ф.* Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). — Тверь, 1994.

[5] *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). — СПб., 1994. — С. 6.

Область культуры — всегда область символическая. Так, в разных своих воплощениях меч как символ может быть одновременно оружием и символом, но может оказаться только символом, например когда для парадов изготовляется специальная шпага, не используемая по ее прямому назначению и фактически становящаяся изображением (иконическим знаком) оружия. Символическая функция оружия была отражена и в древнерусском законодательстве («Русская правда»). Возмещение, которое нападающий платил пострадавшему, было пропорционально не только материальному, но и моральному ущербу: рана (даже тяжелая), нанесенная острой частью меча, влечет за собой меньшую виру (штраф, возмещение), чем не столь опасные удары необнаженным оружием или рукояткой меча, чашей на пиру или тыльной стороной кулака. Ю.М.Лотман пишет об этом так: «Происходит формирование морали воинского сословия, и вырабатывается понятие чести. Рана, нанесенная острой (боевой) частью холодного оружия, болезненная, но не бесчестит. Более того, она даже почетна, поскольку бьются только с равным. Не случайно в быту западноевропейского рыцарства посвящение, т.е. превращение «низшего» в «высшее», требовало реального, а впоследствии знакового удара мечом. Тот, кто признавался достойным раны (позже — знакового удара), одновременно признавался и социально равным. Удар же необнаженным мечом, рукояткой, палкой — вообще не оружием — бесчестит, поскольку так бьют раба»[1].

Вспомним, что наряду с физической расправой над участниками дворянского декабрьского движения 1825 г. (через повешение) многие дворяне претерпели испытание позорной символической (гражданской) казнью, когда над их головами надламывался меч, после чего их ссылали на каторгу и поселение. Н.Г.Чернышевский также перенес унизительный обряд гражданской казни 19 мая 1864 г., после чего был отправлен на каторгу в Кадаю.

Оружие во всей многосторонности его использования как символа, включенного в систему мировоззрения определенной культуры, показывает, сколь сложна знаковая система культуры.

Знаки-символы конкретной культуры получают материальное выражение в предметах, языке и т.д. *Знаки всегда имеют соответствующее времени значение и служат средством передачи глубинных культурных смыслов.* Знаки-символы, как и иконические знаки, составляют материю искусства.

Разделение знаков на знаки-копии и знаки-символы условно. Эти знаки во многих случаях обладают достаточно выраженной обратимостью. Так, знаки-копии могут обрести значение знака-символа (статуи Родины-матери в Волгограде и Киеве, статуя Свободы в Нью-Йорке и др.).

---

[1] *Лотман Ю.М.* Указ. соч. — С. 7—8.

Непросто определить специфику знаков в новой для нас, так называемой виртуальной реальности, которая предполагает множество разнообразных миров, представляющих собой по-новому трансформированные ею иконические знаки и новые символы.

Условность знаков-копий и знаков-символов обнаруживает себя в контексте особых знаков, которые рассматриваются в науке как эталоны.

Знаки-эталоны. В человеческой культуре существуют знаки-эталоны цвета, формы, музыкальных звуков, устной речи. Одни из этих знаков условно можно отнести к знакам-копиям (эталоны цвета, формы), другие — к знакам-символам (ноты, буквы). В то же время эти знаки подпадают под общее определение — эталоны.

Эталоны имеют два значения: 1) образцовая мера, образцовый измерительный прибор, служащие для воспроизведения, хранения и передачи единиц каких-либо величин с наибольшей точностью (эталон метра, эталон килограмма); 2) мерило, стандарт, образец для сравнения.

Особое место занимают так называемые сенсорные эталоны.

Сенсорные эталоны — это наглядные представления об основных образцах внешних свойств предметов. Созданы они в процессе познавательной и трудовой деятельности человечества. Люди постепенно вычленили и систематизировали разные свойства предметного мира сначала с практическими, а затем и научными целями. Выделяют сенсорные эталоны цвета, формы, звуков и др.

В человеческой речи эталонами являются фонемы, т.е. образцы звуков, рассматриваемые как средство для различения значений слов и морфем (части слова: корень, суффикс или приставка), от которых зависит смысл произносимых и слышимых слов. Каждый язык имеет свой набор фонем, отличающихся друг от друга по определенным признакам. Как и другие сенсорные эталоны, фонемы выделялись в языке постепенно, через мучительные поиски средств их эталонизации.

Сегодня мы можем наблюдать большую дифференциацию уже достаточно освоенных человечеством эталонов. Мир знаковых систем все более и более дифференцирует природные и созданные человечеством (исторические) реальности.

Особое значение имеет слово, способное одновременно использовать несколько чувственных модальностей в художественном произведении или описании. Романисту, отсылающему читателя к цвету и звуку, к запахам и прикосновениям, обычно удается достичь большей выразительности в описании сюжета целого произведения или отдельного эпизода.

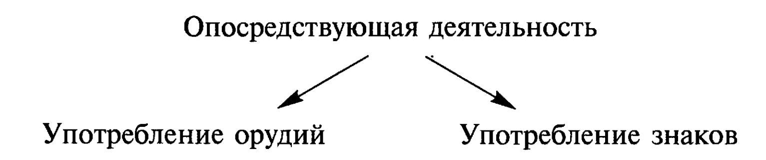
Сложная реальность образно-знаковых систем в контексте бытия личности. Неязыковые знаки не существуют сами по себе, они входят в контекст языковых знаков. *Все виды знаков, сложив-*

шиеся в истории культуры человечества, создают весьма сложную реальность образно-знаковых систем, которая для человека является вездесущей и всепроникающей.

Именно она заполняет пространство культуры, становясь ее материальной основой, ее достоянием и одновременно условием развития психики индивидуального человека. Знаки становятся особыми орудиями психической деятельности, которые преобразуют психические функции человека и определяют развитие его личности.

Л. С. Выготский писал: «Изобретение и употребление знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.), ***с психологической стороны*** представляет ***в одном пункте*** аналогию с изобретением и употреблением орудий»[1]. Знак изначально приобретает ***инструментальную функцию***, его называют ***орудием*** («Язык — орудие мышления»). Однако не следует при этом стирать глубочайшее различие между предметом-орудием и знаком-орудием.

Л. С. Выготский предлагал схему, изображающую отношение между употреблением знаков и употреблением орудий:



На схеме оба вида приспособления представлены как расходящиеся линии опосредствующей деятельности. Глубинное содержание этой схемы заключается в принципиальном различии знака и орудия-предмета.

«Существеннейшим отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того и другого. Орудие имеет своим назначением служить проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак... есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь. Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях»[2]. Применение знака знаменует

[1] *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 121.
[2] Там же. — С. 125.

собой выход за пределы органической активности, характерной для каждой психической функции.

Знаки как специфические вспомогательные средства вводят человека в особую реальность, определяющую перевоплощение психической операции и расширяющую систему активности психической функции, которые благодаря языку становятся высшими.

Пространство знаковой культуры превращает не только слова, но и идеи, чувства в знаки, отражающие достижения развития человечества и трансформирующие значения и смыслы в исторической протяженности человеческой культуры. Знак, «ничего не изменяя в самом объекте психологической операции» (Л.С. Выготский), в то же время определяет изменение объекта психологической операции в самосознании человека (не только язык — орудие человека, но и человек — орудие языка). В истории человеческой культуры, человеческого духа происходит непрерывное укоренение предметного, природного и социального миров в контексте реальности образно-знаковых систем.

Знаки и *образы* в нашей человеческой культуре наблюдаются как в реальной действительности, так и в сфере наших интимных представлений. Здесь мы говорим о знаках и образах, представленных в нашей объективной культурной среде, *существующих в качестве предметов объективной действительности.* Мы говорим о знаках предметов, явлений, которые создала наша языковая и неязыковая художественная культура, мы говорим о внешних параметрах предмета как о его реальном образе.

В реальной действительности образы и знаки могут существовать раздельно, но чаще всего они соединены нашей культурой в образно-знаковые системы.

Реальность образно-знаковых систем, определяя пространство человеческой культуры и выступая средой обитания человека, дает ему, с одной стороны, средства психического воздействия на других людей, с другой — средства преобразования собственной психики. В свою очередь человек как личность, отражающая условия развития и бытия в реальности образно-знаковых систем, способен создавать и вводить новые виды знаков. Так осуществляется поступательное движение человечества.

Особое место в реальности образно-знаковых систем занимают *поэзия* и *проза.* Оба основных типа организации художественной речи внешне различаются не только строением ритма, но и способом формирования *образного строя*, искусством слова.

Поэзия — суверенная форма искусства: особый строй образно-знаковых систем.

В нашей человеческой культуре знаки и образы обыденной речи и литературы сосуществуют, перетекая друг в друга, взаимно дополняя друг друга, приумножая и расширяя свои значения и смыслы. При этом каждый отдельный человек может иметь в виду

свой особый контекст восприятия знаков и образов. Он может радовать самого себя тонким чувствованием неких различий в значениях и образах, в их сопряженности друг с другом и в их непохожести.

Особая жизнь у художественных знаков и образов.

Памятуя о том, что язык *«навязывает себя каждой личности»*, как об этом замечательно сказал Л. Леви-Брюль, мы должны не забывать, что язык может уйти из живого употребления, как это случилось со многими языками в истории народов. Кроме того, язык, проживая свою особую жизнь в той или иной культуре ее носителей, может претерпевать разнообразные, свойственные ему метаморфозы.

Реальность образно-знаковых систем при этом не развивается только в отношении наращивания своего позитивного потенциала. Значения и смыслы слов как особых знаков не только сохраняются в арсенале нашего культурного достояния, но меняют свои значения и смыслы во времени. Они могут объединяться в рамках отдельных слов, размежевываться, истощаться и исчезать вовсе из активного словаря родного языка. Потеряв свои изначальные значения, слова могут превращаться в словесный мусор. В свое время М. Мамардашвили удачно подметил тот факт, что «мы живем в пространстве, в котором накоплена чудовищная масса отходов производства... языка»[1]. Эта мысль не нова: многие лингвисты и философы уже выявили этот феномен достаточно давно.

Мы можем непосредственно наблюдать высокое значение слов родного языка, вариативность и поэтичность его фонем, таких ясных, таких таинственных и таких возвышенных. В то же время мы видим и слышим множество замусоренных, истертых и черных слов. И все это — суть наш язык, наша знаковая система, которая отражает наши сущностные черты.

Если начать сопоставлять разные языки, то можно с удивлением обнаружить бесконечное множество нюансов в различии значений и смыслов многих и многих слов, обозначающих наши чувства, характеризующих наши личностные качества и пр.

Диву даешься, как мы проникаем в сущностные особенности этнического, национального ви́дения представителей других культур. Как и в непосредственном живом восприятии, по некоторым признакам предмета мы опознаем гораздо больше в нем, нежели способно отразить одно лишь зрение, слух, обоняние или что иное, так и в восприятии инородных слов мы опознаем и проникаем в суть их значений и смыслов в большой мере с помощью *интуиции и чутья языка.*

Язык отражает образ мира. Людвиг Витгенштейн в своем знаменитом логико-философском трактате лаконично сформулиро-

---

[1] *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. — М., 1990. — С. 164.

вал: «Границы моего языка определяют границы моего мира»[1]. Действительно, реальность опосредуется языком, конституируется значениями и смыслами употребляемых слов. Тем самым язык структурирует в сознании человека образ мира. Язык уникален для конкретного этноса, конкретной культуры. Философ указывает не только на язык как таковой, но и на «языковые игры», которые человеку дают огромный опыт: язык и действия, с которыми он переплетен; повторения; название именами природных предметов и др.[2].

Действительно, мы постоянно наблюдаем игру словами, шутки, каламбуры, соединение несоединяемого в нашем речевом общении. Иначе говоря, мы существуем в неформально заданной, сложной реальности образно-знаковых систем. К условиям нашего языкового бытия человек склонен относиться творчески. «Языковые игры» — феномен, который актуален как для лингвистов, так и для психологов.

Язык — это путеводитель в социальной действительности. Но язык — это и великий обманщик, сбивающий с толку.

Язык существенно влияет на наше представление о социальных процессах и проблемах. Люди в значительной степени находятся во власти того языка, который стал для них средством коммуникации, средством выражения мыслей и чувств. Представление о реальном мире формируется в нашем сознании на основе образно-знаковых систем, прежде всего на основе всего многообразия слов, которые составляют словарь родного языка.

Реальность образно-знаковых систем сформировалась в истории человеческого рода не только как условие, облегчающее взаимодействия людей, обеспечивающее коммуникативную, сигнификативную, экспрессивную и прочие функции в их открытом предназначении, но и как потенциально беспредельные условия для вариативности человеческого поведения.

Реальность образно-знаковых систем выступает как условие психического развития и бытия человека на всех его возрастных этапах.

3. Природная реальность

Человек — природа — человек. Человек расклассифицировал окружающую действительность, чтобы придать миру структуру, чтобы проникнуть в суть явленных творений и чтобы выразить свое понимание и отношение к миру.

---

[1] *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Языки как образ мира. — М., 2003. — С. 227.

[2] Там же.

Через эмпирический опыт, мифологию, поэзию и философию человек постигал и продолжает постигать сущее. Особое значение для человека всегда имела природа.

Природа — все сущее в бесконечном многообразии возможных проявлений. Понятие «природа» выступает синонимом понятий «Вселенная», «материя», «бытие», «объективная реальность» и т.п.

Природа эволюционирует от простого к сложному, от низшего к высшему — проходит ступени развития, которым соответствуют определенные структурные уровни существования материи.

Простейшими из известных современной науке форм материи считаются элементарные частицы и поля, составляющие космическую среду. Гигантскими по массе и энергии сгустками материи являются звезды; особой ступенью развития являются планеты. В качестве структурных элементов звезд в микроразрезе выступает многообразие химических частиц (атомов, ионов, молекул, макромолекул и т.д.), а в макроразрезе — дифференциация вещества на оболочки. Так, на Земле выделяют следующие оболочки: атмосфера; гидросфера; литосфера; мантия; ядро.

На планетах возможны условия для зарождения и эволюции еще более высокой ступени развития материи — органического мира. Живое вещество, развиваясь во взаимодействии со средой, оказывает, в свою очередь, организующее и преобразующее влияние на эту среду. Живое вещество создает и регулирует своеобразный круговорот веществ (водород, углерод, азот, кислород и др.) в атмосфере.

Человек упорно познает сущее, открывая биосферу, постигая специфику возникновения и развития общества. Человеческое общество — часть сущего.

Общество, формируясь в условиях биосферы, являет особую часть сущего, которая, находясь внутри природы, в то же время относительно противостоит всей остальной природе. В этом случае человек может противопоставить себя природе, центрируясь на самом себе и рассматривая природу как условие своего обитания.

Обладая развитой рефлексией, изучая сущее в целом, а природу и себя в отдельности, человек, пытаясь быть объективным исследователем, выделил этапы взаимодействия общества с природой.

Наука описала этапы взаимодействия общества с природой.

На раннем этапе эволюции человеческий род был подобен животному миру: он непосредственно присваивал готовые природные вещества, природные продукты для своего питания.

На промышленном этапе наступает качественный перелом во взаимодействии общества и природы. Обнаруживается, что природные ресурсы исчерпаемы. ***Общество открывает для себя необходимость перехода от стихийного потребления природных ресурсов***

к организации и планированию хода природных процессов и потребления продуктов природы. Однако и в XXI в. понимание необходимости перехода от стихийного потребления природных ресурсов к новым формам организации связи *человек — природа* не приводит к разрешению грозящих человечеству проблем.

В то же время вся история отделения человечества от всего остального сущего представляет собой великую драму эволюции живого. Позиция *идентификации* человечества с природой как части ее и позиция *обособления* человечества от всей остальной природы как особой ее сущности вносят драматические ноты в бытие человека в мире. Пройденный в процессе исторического развития путь человечества как части сущего и самостоятельного, ответственного за самого себя, особого феномена сущего неизбежно оставляет в общественно-историческом сознании человечества следы исторической памяти. Памяти, удерживающей в наших представлениях все формы отношения к природе, которые в тот или иной период человеческого развития открывались нашему сознанию и нашим чувствам. Это обстоятельство дает нам основание для анализа условий развития человека в сфере природной реальности через множество аспектов отношений «человек—природа—человек», которые человечество открывало для себя в процессе своей истории.

Обратимся к особенностям отношения человека к природе.

Природная среда всегда была для человека источником его жизни. Она же дала ему возможность реализовать себя в деятельности. Человек выделил фундаментальные стихии природы и принялся постигать отдельные природные элементы и явления. До сих пор в сознании обыденного человека природа предстает как нечто неизменно живое, воспроизводящее и дарующее — как источник жизни. Из года в год растения приносят плоды, семена, коренья; животные дают приплод; реки — рыбу. Природные материалы используются для строительства жилища и производства одежды; земные недра, реки и солнце — для получения тепловой энергии.

Человек понимает, что для полноценного существования и развития природа ему необходима. Он стремится познавать природу для того, чтобы использовать ее, и в то же время мифологизирует и поэтизирует природу.

Человек — высшее из земных созданий, одаренное разумом, свободной волей, нравственностью, высшими чувствами. В мифах и сказках человек предстает царем природы. Действительно ли человек — царь природы?

Всякий царь — всегда верховный правитель земли, народа или государства. Многие сказки начинаются со слов «Жил-был царь...». Царь обладает неограниченными полномочиями, он владычествует над всеми. Но подобная власть предполагает огромную ответ-

ственность перед Отечеством и народом. Быть царем природы — значит нести ответственность за нее, беречь и приумножать ее богатства.

Человек далеко не всегда может правильно построить свои отношения с природой. Он то рабски трепещет перед силами природы, то возносится над природой в своей гордыне. Через мифы, сказы и сказки, пословицы и поговорки человек собственные мысли и чувства адресует каждому новому поколению, тем самым передавая определенное отношение к природе. Творения природы всегда присутствуют в мифах и сказках, которые пронизаны анимизмом, антропоморфным, мифологическим отношением человека к растениям, животным, воде, воздуху, Солнцу, Луне, звездам и др.

Человек питался плодами природы, создавал орудия из ее материалов и постепенно сотворил новый мир, доселе не существовавший на Земле, — рукотворный мир вещей. В результате многовекового развития цивилизации природные условия существования человека претерпели кардинальные изменения.

Хозяйственные акции человека, казалось бы, экономически оправданные, привели к нарушению экологического равновесия на нашей планете. Накапливаясь незаметно, исподволь, они грозят катастрофой в скором будущем. Жизнь в больших городах отрывает человека от естественной среды обитания: он явно урбанизируется, его отношение к природе становится все более отчужденным. Эта отчужденность приводит к усилению потребительского отношения к природе. К счастью, всегда находятся люди, тяготеющие к природе, боготворящие ее или изучающие при помощи науки ее таинства.

Как бы человек ни стремился преодолеть зависимость от природы, это невозможно: он или обожествляет, одухотворяет природу, или отчуждается от нее, демонстрируя равнодушие или холодный расчет. Отношение к природе, как и к вещному миру или значениям и смыслам знаков, значимо при общении человека с другими людьми.

Научные достижения привели к тому, что человек стал строить свои отношения с природой как субъект с объектом, полагая себя субъектом, а природу объектом. Однако отчужденный от природы человек отчуждается и от самого себя — ведь он часть природы.

Сохранение способности относиться к предметам природы как «значимому другому»[1] имеет принципиальное значение для развития человеческого духа. Оставаясь один на один с природой, созерцая ее, растворяясь в ней, человек испытывает совершенно особое чувство. Он идентифицируется с ней и познает во всем

[1] *Дерябо С.Д.* Природный объект как «значимый другой». — Даугавпилс, 1995.

многообразии ее смыслов (природа — источник жизни; человек — часть природы; природа — источник поэзии и т.д.). Но для идентификации с природой необходимо в ней видеть не только объект, но и *субъект.*

Природная реальность во всех своих ипостасях в сознании человека входит в реальность предметного мира и в реальность образно-знаковых систем культуры.

Мы знаем, что человек вышел из природы, и в той мере, в какой он может восстановить свой исторический путь, он в поте лица добывал себе пищу из плодов природы, делал орудия из материи природы и, воздействуя на природу, создавал новый мир вещей, доселе не существующий на Земле, — рукотворный мир.

Природная реальность для человека всегда была условием и источником его жизни и жизнедеятельности. Человек ввел саму природу и ее элементы в содержание реальности созданной им образно-знаковой системы и сформировал отношение к ней как *к источнику жизни, условию развития, познания и поэзии.* Упражняя свой интеллект, человек стремился все больше, все эффективнее, с его точки зрения, брать и брать у природы.

В результате развития огромной человеческой цивилизации природные условия существования человека претерпели кардинальные изменения.

Несколько десятков лет экологи серьезно предупреждают: возникла проблема нарушения экологического равновесия на нашей планете. Отдельные нарушения, накапливаясь исподволь, незаметно, как следствие, казалось бы, экономически оправданных хозяйственных акций человека, в ближайшем будущем грозят катастрофой.

Напряжение экологического кризиса возрастает также из-за увеличения численности людей. По оценкам ООН, к 2025 г. в мире будет насчитываться уже 93 города с населением более 5 млн человек (в 1985 г. было всего 34 города с населением свыше 5 млн человек).

Такие поселения определяют особые условия формирования человека. Оторванный от естественной природы, он явно урбанизируется, его отношение к природе становится все более отчужденным. Эта отчужденность содействует тому, что человек постоянно усиливает свое воздействие на природу, преследуя на первый взгляд благие цели: получение пищи, природного сырья, работы, которая дает средства к существованию.

Из-за несоответствия растущей численности людей и падения плодородия земли уже сегодня многомиллионное население огромных территорий хронически голодает. По данным ЮНЕСКО, голодают дети многих стран, половина детей в возрасте до шести лет недоедает. От сильной или частичной нехватки в рационе ро-

теина прежде всего страдают дети трех континентов: Латинской Америки, Африки и Азии.

Результатом голодания становится повышенная детская смертность. Кроме того, протеиновый голод приводит детей к так называемому общему маразму, который выражается в виде полной апатии и неподвижности ребенка, потери контакта с внешним миром.

Смог — составная часть атмосферы больших городов — приводит к развитию анемии, легочных заболеваний. Аварии на атомных электростанциях становятся причинами нарушений функций щитовидной железы.

В результате урбанизации возникают сверхсильные нагрузки на психику человека.

Нарушая экологические законы, определяющие устойчивое функционирование всех звеньев биосферы, человек отчуждается от необходимости учитывать эти законы и оберегать природу. В результате (сознательно или бессознательно) проблема сохранения биосферы переходит в категорию второстепенных.

При всей разумности теоретического понимания бытия человек реально потребляет природу с эгоизмом ребенка.

В истории человечества понятие «Земля» приобретало много значений и смыслов.

Земля — планета, вращающаяся вокруг Солнца, Земля — наш мир, земной шар, на котором мы живем, стихия среди других стихий (огонь, воздух, вода, земля). Тело человека именуется Землей (прахом). [«Адаму же сказал: “ ...В поте лица твоего будешь есть Хлеб, доколе не возвратишься в Землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься”». Быт., 3:19]. Землей называется страна, занимаемое народом пространство, государство. Понятие «земля» идентифицируется с понятием «природа». Природа — естество, все вещественное, Вселенная, все мироздание, все зримое, подлежащее пяти чувствам, наш мир, Земля.

В отношении с природой человек ставит себя на особое место. Обратимся к значениям и смыслам реальности природы, отраженной в знаковой системе человека. Это позволит нам приблизиться к пониманию отношения человека к природе.

Человек в процессе исторического развития в своем отношении к природе постепенно переходил *от приспособления к ней* через придание ей антропоморфных свойств *к обладанию ею*, что выражено в известном знаковом образе *«Человек — царь природы»*. Царь — всегда верховный правитель земли, народа или государства. Царь — земной. В функции царя входит правление, быть царем — управлять царством. Но царь и подчиняет окружающих своему влиянию, своей воле, повелению. *Царь обладает неограниченной самодержавной формой правления, он владычествует над всеми.*

Развитие образно-знаковой системы в отношении человека к самому себе постепенно ставило его во главе всего сущего. Примером могут служить тексты Библии.

На последний, шестой день творения своего Бытия сотворил Бог человека по образу Своему и подобию Своему и предоставил человеку право владычествовать над всеми: «...и да владычествуют они над рыбами морскими, и над птицами небесными, и над скотом, и над всею Землею, и над всеми гадами, пресмыкающимися по Земле.

И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их.

И благословил их Бог, и сказал им Бог: плодитесь и размножайтесь, и наполняйте Землю, и обладайте ею, и владычествуйте над рыбами морскими, и над птицами небесными, и над всяким животным, пресмыкающимся по Земле.

И сказал Бог: вот. Я дал вам всякую траву, сеющую семя, какая есть на всей Земле, и всякое дерево, у которого плод древесный, сеющий семя, — вам сие будет в пищу. А всем зверям земным, и всем птицам небесным, и всякому пресмыкающемуся по Земле, в котором душа живая, дал Я всю зелень травяную в пищу. И стало так. И увидел Бог все, что Он создал, и вот, хорошо весьма» [Быт., 1:27—31].

Человек предписал себе владычествовать. В структуре знаковых систем, образующих значения и смыслы владычествования, представлены Бог, царь и человек вообще. Эта связь очень прочно представлена в поговорках.

Царь небесный (Бог).
Царь земной (монарх, правящий страной).
Царь земной под Царем небесным ходит (под Богом).
У Царя царствующего (у Бога) много царей.
Царь от Бога пристав.
Без Бога свет не стоит — без царя земля не правится.
Где царь, тут и правда.

Книги царств, книги Ветхого Завета, бытопись царей и народа Божьего — настольные книги просвещенных христиан. В России пошло второе тысячелетие, как образы Библии властвуют над самосознанием человека — ведь вся русская культура вышла из христианства.

Сама природа в сложившихся знаковых системах выражена образами трех царств: *животных—растений—ископаемых.* Но царь над всей природой — человек. Во всех знаковых системах, отражающих понятия «царствовать», «царить», человек отвел себе весьма значительное место, назвавшись «Homo Sapiens», «Царь природы». Но слово «царствовать» означает не только владычествовать, но и править, управлять своим царством. Обыденное сознание человека подхватило прежде всего значение, которое не возлагает ответственности за бытие природы. Человек по отношению к природе

стал источником агрессии: он развил в себе три принципа отношения к природе: «взять», «пренебречь», «забыть», которые демонстрируют собой полное отчуждение от природы.

Природа была первым и единственным источником познания древнего человека. Все пространство образно-знаковых систем заполняют предметы и явления природы. Трудно перечислить все науки, которые направлены на постижение природы, потому что первоначальные науки рождают дочерние, затем они вновь дифференцируются.

Наука — важнейший элемент духовной культуры, высшая форма человеческих знаний. Наука стремится систематизировать факты, устанавливать закономерности развития материи природы, классифицировать природу. Особое значение для развития науки приобретают знаковые системы, специальный язык, который каждая наука строит по собственным основаниям. Язык науки, или тезаурус, представляет собой систему понятий, которые отражают основное видение предмета науки, господствующие в науке теории. Поэтому науку можно представить как систему понятий о явлениях и законах природы, а также человеческого бытия.

Познание природы, начавшись с практической жизнедеятельности человека и перейдя в истории человечества на уровень производства орудий и других предметов, потребовало теоретического осмысления природы.

Естествознание имеет две цели: 1) раскрыть сущности явлений природы, познать их законы и предвидеть на их основе новые явления; 2) указать возможности использования на практике познанных законов природы.

Б. М. Кедров, отечественный философ, историк науки, писал: «Посредством науки человечество осуществляет свое господство над силами природы, развивает материальное производство, преобразует общественные отношения»[1].

То, что наука долгое время осуществляла «господство» и «правильную эксплуатацию природы» и недостаточно ориентировалась на глубинные законы естествознания, — естественный ход развития сознания человека. Лишь в XX веке — веке бурного развития технического производства — возникает и осознается новая проблема человечества: рассматривать природу в контексте существования Земли во Вселенной[2]. Возникают новые науки, соединяющие природу и общество в единую систему[3]. Возникают надежды

---

[1] *Кедров Б. М.* Наука. Философская энциклопедия. — М., 1964. — С. 562.

[2] См.: *Вернадский В. И.* Автотрофность человечества; *Он же.* Несколько слов о ноосфере; *Чуковский А.Л.* Колыбель жизни и пульса Вселенной; *Циолковский К. Э.* Мионизм Вселенной; *Он же.* Космическая философия // Русский космизм: Антология философской мысли. — М., 1993.

[3] См.: *Гирусов Э. М.* Система «общество — природа» (проблемы социальной экологии). — М., 1976; *Реймерс Н. Ф.* Экология. — М., 1994.

на предотвращение угрозы гибели всей человеческой общности и природы.

В 70—80-е гг. XX в. многие ученые мира, объединившись, взывали к разуму человека. Так, А. Ньюмен писал: «Мы надеемся, что 80-е годы нашего века войдут в историю как десятилетие научного просвещения в сфере охраны окружающей среды, как время пробуждения глобального экологического мышления и ясного осознания человеком роли своего места во Вселенной»[1]. Действительно, общественное сознание, являясь совокупностью социальной психологии людей, сегодня должно включать в себя такие понятия, как «экологическое мышление», «экологическое сознание», на основе которых человек создает новую систему образов и знаков, позволяющих перейти от познания и господства над силами природы к познанию природы и ценностному отношению к ней, к пониманию необходимости бережного отношения и воссоздания. Ученые мира в течение многих десятилетий призывают человечество перейти к новой психологии и новому мышлению, направленному на спасение человеческой общности через поиск новой этики отношения к сущему вообще и к природе в частности.

В то же время человечество всерьез занято охраной природы и увеличением многообразия ее видов. Человечество продуцировало множество отраслей знаний, которые ставят своей целью изучение природы, систематизацию видов ее растений и животных, всех составляющих элементов ее недр.

Благодаря наукам человек долгое время строил свои отношения с природой как субъект с объектом. Он закрепил себя в качестве субъекта, а природу — в качестве объекта. Но для гармоничного существования человека в природе необходимо уметь не только отчуждаться от нее, но и идентифицироваться с ней. Сохранение способности относиться к предметам природы как к «значимому другому» принципиально важно для развития человеческого духа.

Природа — условие развития и бытия человека как личности. Природная реальность существует и открывается человеку в контексте развития его сознания. Являясь изначальным условием существования человека, природа вместе с развитием его сознания принимает на себя многообразные функции, которые приписываются ей людьми.

Прежние столетия одарили человечество мифами и философским осмыслением природы, пониманием природы как глубинно присущего человеку условия его развития и бытия.

В 1930 г. В. И. Вернадский писал: «В биосфере существует великая геологическая, быть может, космическая, сила, планетное

[1] *Ньюмен А.* Легкие нашей планеты. — М., 1989. — С. 13.

действие которой обычно не принимается во внимание в представлениях о космосе, представлениях научных или имеющих научную основу. Эта сила, по-видимому, не есть проявление энергии или новая особенная ее форма. Она не может быть во всяком случае просто и явно выражена в форме известных нам видов энергии. Однако действие этой силы на течение земных энергетических явлений глубоко и сильно и должно, следовательно, иметь отражение, хотя и менее сильное, но, несомненно, и вне земной коры, в бытии самой планеты. Эта сила есть разум человека, устремленная и организованная воля его как существа общественного. Проявление этой силы в окружающей среде явилось после мириада[1] веков выражением единства совокупности организмов — монолита жизни — «живого вещества», одной лишь частью которого является человечество.

Но в последние века человеческое общество все более выделяется по своему влиянию на среду, окружающую живое вещество. Это общество становится в биосфере, то есть в верхней оболочке нашей планеты, единственным в своем роде агентом, могущество которого растет с ходом времени со все увеличивающейся быстротой. Оно одно изменяет новым образом и с возрастающей быстротой структуру самих основ биосферы. Оно становится все более независимым от других форм жизни и эволюционирует к новому жизненному проявлению»[2].

Нельзя не согласиться с автором, нельзя не восхититься его идеями. Однако сегодня — в XXI в. — человеческое общество в своем поступательном и независимом развитии зашло так далеко, что эволюционирует к новому жизненному проявлению, которое вот-вот подтолкнет человечество в тартарары.

Человек, безусловно, связан с живым веществом, с совокупностью организмов, существовавших *до* него или существующих *одновременно* с ним. Наша связь нерасторжима. И современному человеку ***нельзя забывать*** ни под влиянием мифологии, ни под влиянием нашего продвигающегося к неясным сегодня целям научного сознания о нерасторжимой связи человека и всей природы, частью которой он является.

Человечество изменяет все с помощью своего разума. Руководствуясь разумом, человек употребляет все вещество, окружающее его, не только на построение своего тела, но и на все нужды общественной жизни. «Разум вводит этим путем в механизм земной коры новые мощные процессы, аналогичных которым не было до появления человека»[3].

---

[1] *Мириады* (греч. *myrias* — несметное множество) — бесчисленное множество.

[2] *Вернадский В.И.* Автотрофность человечества // Русский космизм: Антология философской мысли / сост. С.Г.Семенова, А.Г.Гачева. — М., 1993. — С. 288.

[3] Там же. — С. 298.

Человек — это *Homo sapiens faber*[1] А. Бергсона. Он меняет внешний вид, химический и минералогический состав окружающей среды (места своего обитания) — земной поверхности. Но человек истощает природные ресурсы. Лик планеты изменился и претерпевает непрерывные потрясения. Человек осознал, что ему до сих пор не удалось достичь достаточной обеспеченности своей жизни.

Современная социальная организация не создает необходимых условий для жизни и воспроизводства. Запасы исходных для существования человечества сырых материалов уменьшаются с ходом времени. Сегодня возникают вопросы о возможном постчеловеческом будущем, о столкновении цивилизаций и конце человеческой истории[2].

Для развития человеческой духовности очень важно не забывать о многообразии значений, которые придавались природе в истории человеческой культуры: *от идеализации природы до ее демонизации; от позиции субъекта до позиции объекта* и т.д.

Одной из фундаментальных особенностей природы по отношению к человеку является ее *пред-да́нность*, т.е. существование до появления людей. Первичность природы хотя и признается человеком, но без достаточного чувства признательности за то, что природа была и остается колыбелью человечества (и не только в значении вскармливания и пестования).

Человек одухотворял природу и делал ее источником и участником своих мифов, антропоморфным субъектом собственного мировоззрения, героем своей поэзии. У многих народов мы находим мифы с развитыми мифологическими системами, с мифами о происхождении мира, Вселенной (космогонические мифы) и человека (антропологические мифы).

Ничто без остатка не уходит из сознания человека. Наше изначальное отношение к природе — не рудимент нового реалистичного сознания. Наряду с новыми знаниями и представлениями о природе человечество сохраняет мифологическое отношение к природе. Именно это позволяет человеку не стать *психологическим потребителем* природы, который, используя ее материальную плоть, забывает о духовном к ней отношении, возникшем в начале человеческой истории.

Единственно правильное отношение к природе — это расширение значений природы для человека. Это действительно верный путь развития человека как личности.

---

[1] Человек разумный, производящий орудия (лат.).

[2] См.: *Фукуяма Ф.* Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнической революции: пер. с англ. — М., 2004; *Он же.* Конец истории и последний человек: пер. с англ. — М., 2005; *Хангтинтон С.* Столкновение цивилизаций: пер. с англ. — М., 2005; *Бьюкенен П.Дж.* Смерть Запада: пер. с англ. — М., 2004; *Гэлбрейт Дж.* Новое индустриальное общество: пер. с англ. — М., 2004; *Тоффлер Э.* Шок будущего: пер. с англ. — М., 2004.

Сегодня, в период развития отношений потребительского спроса на весь окружающий человека мир, мы наблюдаем поразительные замещения природы как предмета массового потребления. Массовая культура работает на спрос и потребление предметов — заместителей природы. Искусственные травянистые растения, экзотические или характерные для нашей природы деревья, искусственные кристаллы и многое другое сегодня стремятся вытеснить естественные, природные растения в холлах гостиниц, в офисах, в жилых помещениях. В больших городах мы умудрились создать такие экологические условия, что растения не в состоянии здесь выжить. На улицах возле амбициозных учреждений и магазинов можно увидеть не только «пальму», банальную «березку» или «ель», но массу неизвестных нам экзотических искусственных суррогатов растений.

Конечно, заместители природных объектов, ворвавшиеся в повседневную жизнь человека, не обладают живительными свойствами природы. Они являются лишь *знаками* природы, материальными телами, которые *означают* отсутствующую природу. Но даже визуальный знак природы, который мы поместили в условия нашей обыденной жизни, указывает на исконную потребность человека ***созерцать природу, восхищаться природой и быть в окружении природы.***

Человек неразрывно связан с природой в форме не только своего телесного существования, но и психической и духовной жизни. Все существующие формы взаимодействия человека с природой развиваются в контексте его рефлексий на эти взаимодействия.

Экология — наука об отношениях растительных и животных организмов и образуемых ими специфических сообществ в окружающей среде — становится одной из значимых для человечества областей научных знаний и нравственной ответственности.

Здесь уместно вспомнить рассуждения В.С. Соловьева об обязанностях человека перед природой, на которые «еще никто не обращал серьезного внимания в этом порядке идей».

В.С. Соловьев пишет: «Разумею обязанности человека как хозяйственного деятеля относительно той самой материальной природы, которую он призван в этой сфере обрабатывать. Эта обязанность прямо указана в заповеди труда: возделывать землю, то есть служить земле. Возделывать землю не значит злоупотреблять ею, истощать и разрушать ее, а значит у л у ч ш а т ь ее, вводить ее в большую силу и полноту бытия... Б е з л ю б в и к п р и р о д е д л я н е е с а м о й н е л ь з я о с у щ е с т в и т ь н р а в с т в е н н у ю о р г а н и з а ц и ю м а т е р и а л ь н о й ж и з н и»[1]. В.С. Соловьев настоятельно подчеркивает необходимость того, чтобы «человек

---

[1] *Соловьев В. С.* Оправдание добра // Собр. соч. — СПб., 1903. — Т. 7. — С. 359—360.

пользовался своим превосходством над природой не для своего только, но и для ее собственного возвышения».

Мир составляет органическое единство. Это безусловно. Но парадоксально при этом то, что мир раздираем противоречиями, которые пагубно отражаются на природе и человеке. Человек в своей истории вредит природе, забывая о том, что он часть природы. При этом человек — носитель самосознания природы.

Очевидно, что, понимая природу как условие развития и бытия человека, мы должны не только настроить наше сознание на научное мышление, но и соединить цели научного мышления с нравственными целями. Только в этом случае человек сможет занять по отношению к себе и природе личностную позицию.

4. Реальность социального пространства

Взаимные сношения людей. Социальным пространством называют всю материальную и духовную сторону человеческого бытия наряду с общением, человеческими деятельностями и системой прав и обязанностей. Сюда следовало бы отнести все реальности существования человека. Однако мы выделим и специально рассмотрим самостоятельные реальности предметного мира, образно-знаковых систем и природы, что является вполне правомерным.

Предметом нашего обсуждения будут такие реальности социального пространства, как *общение*, *многообразие человеческих деятельностей*, а также реальность *обязанностей и прав* человека в обществе.

Общение — взаимные сношения людей. В отечественной психологии общение рассматривается как один из видов деятельности.

Человек погружен в социум, который обеспечивает его жизнедеятельность и развитие через общение с себе подобными. Это осуществляется за счет стабильности системы коммуникаций в общности и «стабильности системы личностных по форме существования, общественных по природе отношений или взаимоотношений, реализуемых в общении»[1].

Содержание отношений и взаимоотношений отражено прежде всего в языке, в языковом знаке. Языковой знак представляет собой орудие общения, средство познания и ядро личностного смысла для человека. В качестве орудия общения язык поддерживает равновесие в социальных отношениях людей, реализуя социальные потребности последних в овладении значимой для всех информацией.

---

[1] *Леонтьев А.А.* Психология общения. — Тарту, 1974. — С. 27.

В то же время язык является средством познания. Обмениваясь словами, люди обмениваются *значениями* и *смыслами*. Значение — содержательная сторона языка[1]. Система словесных знаков, образующих язык, выступает в значениях, понятных носителям языка и соответствующих конкретному историческому моменту его развития.

В логике, логической семантике и науке о языке в качестве синонима термина «значение» употребляется термин «смысл». Смысл служит для обозначения того мыслительного содержания, той информации, которая связывается с конкретным языковым выражением, являющимся собственным именем предмета. Имя — выражение языка, обозначающее предмет (собственное имя) или множество предметов (общее имя).

Понятие «смысл» помимо философии, логики и языкознания используется в психологии в контексте обсуждения личностного смысла.

Язык как ядро личностного смысла придает особую значимость образной и знаковой системам каждого отдельного человека. Имея множество значений и социально значимых смыслов, каждый знак для отдельного человека имеет свой, индивидуальный смысл, который образуется благодаря индивидуальному опыту вхождения в реальность социального пространства, сложным индивидуальным ассоциациям и индивидуальным интегративным связям, возникающим в коре головного мозга. О соотношении значений и личностных смыслов в контексте деятельности человека и мотивов, ее побуждающих, писал еще А. Н. Леонтьев: «В отличие от значений личностные смыслы... не имеют своего «надиндивидуального», своего «не психологического» существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания»[2].

Реальность социального пространства развивается в процессе исторического движения человечества: язык знаков становится все более развернутой и все более разнообразно отражающей объективную реальность системой. Языковая система определяет характер общения людей, тот контекст, который позволяет общающимся представителям одной языковой культуры устанавливать значения и смыслы слов, фраз и понимать друг друга.

---

[1] *Значение* — понятие философии, логики, общей теории знаков и науки о языке. Трактовка значения связывается с пониманием познавательной роли языка. Значение в языкознании — смысловое содержание (смысл) слова естественного языка (см.: Значение // Философская энциклопедия: в 4 т. — М., 1962. — Т. 2. — С. 181—182; Смысл // Там же. — М., 1970. — Т. 4. — С. 161—162).

[2] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 153.

Язык имеет свои особенности: 1) в индивидуально-психологическом существовании, выраженном в личностных смыслах; 2) в субъективной трудности передать состояния, чувства и мысли.

Психологически, т.е. в системе сознания, значения существуют через общение и разнообразные деятельности в русле личностного смысла человека.

Личностный смысл — это субъективное отношение человека к тому, что он выражает с помощью языковых знаков. Воплощение смысла в значениях — «это глубоко интимный, психологически содержательный, отнюдь не автоматически и одномоментно происходящий процесс»[1].

Именно личностные смыслы, трансформирующие знаки языка в индивидуальном сознании, характеризуют человека как уникального носителя языка. Общение является не только акцией коммуникации, не только деятельностью, сопряженной с другими видами деятельности, но и поэтической, творческой деятельностью, приносящей «радость общения» (Сент-Экзюпери) от восприятия человеком новых значений и смыслов, неведомых ему дотоле, из уст другого человека.

В неформальном общении могут возникать моменты, когда человеку трудно высказать то, что ему казалось вполне созревшим, имеющим определенные языковые значения. Каждый человек субъективно переживает ускользание из сознания значений и смыслов слов, которыми вот-вот готов был выразить мысль или чувство. «Трудно подобрать слова» — обычно так называют состояние, когда сознание готово к оформлению возникающих образов в слово, но в то же время человек испытывает трудность реализации своих побуждений (например, у Ф. Тютчева: «Я слово позабыл, что я хотел сказать, и мысль бесплотная в чертог теней вернется»). Возможно и такое состояние, когда подобранные и произнесенные слова осознаются говорящим как «совсем не те». Вспомним стихотворение Ф. Тютчева «Silentium»[2]:

...Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь.
Взрывая, возмутишь ключи, —
Питайся ими — и молчи!..

Конечно, это стихотворение имеет свои значения и смыслы, но в расширенном толковании оно прекрасно подходит в качестве иллюстрации обсуждаемой проблемы.

Реальность социального пространства в сфере общения предстает перед отдельным человеком через уникальный комплекс

---

[1] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — С. 154.

[2] Молчание (лат.).

воплощений смыслов в индивидуальном сочетании значимых для него значений, которые дают представление о нем, во-первых, как особенном, отличном от других человеке; во-вторых, как о человеке, подобном другим и поэтому способном понять (или приблизиться к пониманию) общекультурных смыслов и индивидуальных значений других людей.

Реальность социального пространства осваивается также, когда человек в своем индивидуальном развитии проходит через испытания разными видами деятельности. Особое значение обретают деятельности, через которые предстоит пройти человеку от рождения до взрослости.

В процессе исторического развития человека из синкретической деятельности по созданию простейших орудий и подражательного воспроизведения по образцу выделились трудовая и учебная деятельности. Этим видам деятельности сопутствовали игровые действия, которые, имея биологические предпосылки в физической активности развивающихся детенышей и молодых человекообразных предков и постепенно меняясь, стали представлять собой игровое воспроизведение отношений и символических орудийных действий.

В индивидуальном онтогенезе современного человека общество представляет ему возможность пройти путь к взрослости и самоопределению через исторически сложившиеся и принятые сегодня как само собой разумеющиеся так называемые ведущие виды деятельности. В онтогенезе для человека они предстают в следующей очередности.

Игровая деятельность. В игровой деятельности (в развивающей ее части) происходят прежде всего поиск предметов — заместителей изображаемых предметов и символическое изображение предметных (орудийных и соотносящихся) действий, демонстрирующих характер отношений между людьми, и т. п. Игровая деятельность тренирует знаковую функцию: замещение знаками и знаковые действия; она возникает вслед за манипулированием и предметной деятельностью и становится условием, определяющим психическое развитие ребенка. Игровая деятельность является предметом теоретического и практического ее постижения для организации условий развития ребенка через взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Игра через взаимоотношения взрослых и детей является школой социальных отношений. Посредничество взрослых — необходимое условие.

Учебная деятельность. Предметом учебной деятельности выступает сам человек, который стремится изменить себя. Когда первобытный человек в условиях взаимоотношений с другими пытался подражать своему соплеменнику, освоившему производство простого орудия, он учился производить такие же орудия, как его более удачливый собрат.

Учебная деятельность — это всегда делание, изменение самого себя. Но для того чтобы каждое новое поколение осуществляло учение эффективно, в соответствии с новыми достижениями прогресса, потребовалась специальная категория людей, передающая новому поколению средства обучения. Это ученые, разрабатывающие теоретические основы методов, содействующих обучению; методисты, эмпирически проверяющие эффективность методов; учителя, задающие способы исполнения умственных и практических действий, способствующих развитию учащихся.

Учебная деятельность определяет потенциальные изменения, происходящие в познавательной и личностной сфере человека.

Трудовая деятельность возникла как целесообразная деятельность, благодаря которой происходило, происходит и будет происходить освоение природных и социальных сил для удовлетворения исторически сложившихся потребностей отдельного человека и общества.

Трудовая деятельность — определяющая сила общественного развития; труд — основная форма жизнедеятельности человеческого общества, исходное условие человеческого бытия. Именно благодаря созданию и сохранению орудий человечество выделилось из природы, сотворив рукотворный мир предметов — вторую природу человеческого бытия. Труд стал основой всех сторон общественной жизни.

Трудовая деятельность представляет собой сознательно осуществляемое воздействие орудием на предмет труда, в результате чего предмет труда преобразуется в результат труда.

Трудовая деятельность изначально была связана с развивающимся сознанием человека, которое зарождалось и формировалось в труде, во взаимоотношениях людей по поводу орудий и предмета труда. В сознании человека строился некий образ результата труда и образ того, какими трудовыми действиями можно добиться этого результата. Производство и употребление орудий труда составляют специфическую, характерную черту человеческого процесса труда.

Орудия труда являются, по сути, искусственными органами человека, с помощью которых он воздействует на предмет труда. В то же время в форме и функциях орудий и предметов труда воплощены исторически выработанные обобщенные способы трудовых и предметных действий людей, выраженные в знаках языка.

В современных условиях значительно возросла степень опосредованности взаимодействия человека с предметом труда. В трудовую деятельность проникает наука: в процесс производства орудий труда и предметов потребления, а также в организационную культуру труда.

В организационной культуре труда проявляются система отношений и условия существования трудового коллектива, т.е. то,

что существенно предопределяет успех функционирования и выживания организации (команды) в долгосрочной перспективе.

Носителями организационной культуры являются люди. Однако в коллективах с устоявшейся организационной культурой последняя как бы отделяется от людей и становится атрибутом социальной атмосферы коллектива, которая оказывает активное воздействие на его членов. Культура организации представляет собой сложное взаимодействие философии и идеологии управления, мифологию организации, ценностные ориентации, верования, ожидания и нормы. Организационная культура трудовой деятельности существует в системе языковых знаков и в «духе» команды, отражающих ее готовность к развитию, к принятию символов, посредством которых ценностные ориентации «передаются» членам команды. Производственные отношения, в которые вступают люди, определяют характер их трудовой деятельности, способ общения по поводу содержания трудовой деятельности, опосредуют стиль общения. Трудовая деятельность ориентирована на конечный продукт, а также на получение за труд денежного эквивалента. Но в самой трудовой деятельности заложены условия для саморазвития человека. Каждый человек, включенный мотивационно в трудовую деятельность, стремится быть профессионалом и творцом.

Таким образом, основные виды деятельности человека — общение, игра, учение, труд — составляют реальность социального пространства.

Отношения людей в сфере общения, трудовой деятельности, учения и игры опосредованы сложившимися в обществе правилами, которые в социуме представлены в виде обязанностей и прав.

Обязанности и права человека как регуляторы социальных отношений людей. Реальность социального пространства имеет организующее значение для поведения человека, его образа мыслей и мотивов, выражаемое в системе обязанностей и прав. Человек будет чувствовать себя достаточно защищенным в условиях реальности социального пространства лишь в том случае, если он примет за основу своего бытия существующую систему обязанностей и прав. Конечно, значения обязанностей и прав обладают такой же пульсирующей подвижностью в общественном сознании людей в процессе истории, как и всякие другие значения. Но в сфере индивидуальных смыслов обязанности и права могут обретать ключевые позиции для жизненных ориентаций человека.

В свое время Ч.Дарвин писал: «Человек — общественное животное. Каждый согласится с тем, что человек — общественное животное. Мы видим это в его нелюбви к уединению и в его стремлении к обществу...»[1]. Человек зависит от общества и не может

---

[1] *Дарвин Ч.* Происхождение человека и половой отбор // Собр. соч. — М., 1953. — Т. 5. — С. 223—224.

обойтись без него. Как у социального существа, у человека сформировалось в его историческом развитии могущественное чувство — регулятор его социального поведения, оно резюмируется в коротком, но могущественном слове «должен», столь полном высокого значения. «Мы видим в нем благороднейшее из всех свойств человека, заставляющее его без малейшего колебания рисковать своей жизнью для ближнего или после должного обсуждения пожертвовать своей жизнью для какой-нибудь великой цели в силу одного только глубокого сознания долга или справедливости»[1]. Здесь Ч. Дарвин ссылался на И. Канта, который писал: «Чувство долга! Чудное понятие, действующее на душу не посредством увлекательных доводов лести или угроз, но одной силой ничем не прикрашенного, непреложного закона и поэтому внушающее всегда уважение, если и не всегда покорность...»

Социальное качество человека — чувство долга — формировалось в процессе построения идеалов и реализации социального контроля.

Идеал — норма, некий образ того, как человек должен проявлять себя в жизни, чтобы быть признанным обществом. Однако этот образ весьма синкретичен, трудно поддается вербальному конструированию. И. Кант в свое время высказывался весьма определенно: «Мы должны, однако, признать, что человеческий разум содержит в себе *не только идеи, но и идеалы* (курсив мой. — *В. М.*), которые <...> обладают практической силой (как регулятивные принципы) и лежат в основе возможности совершенства определенных поступков <...> Добродетель и вместе с ней человеческая мудрость во всей их чистоте — суть идеи. Но мудрец (стоиков) есть идеал, т. е. человек, который существует только в мысли, но который полностью совпадает с идеей мудрости. Как идея дает правила, так идеал служит в таком случае прообразом для полного определения своих копий; и у нас нет иного мерила для наших поступков, кроме поведения этого божественного человека в нас, с которым мы сравниваем себя, оцениваем себя и благодаря этому исправляемся, никогда, однако, не будучи в состоянии сравняться с ним. Хотя и нельзя допустить объективной реальности (существования) этих идеалов, тем не менее, нельзя на этом основании считать их химерами: они дают необходимое мерило разуму, который нуждается в понятии того, что в своем роде совершенно, чтобы по нему оценивать и измерять степень и недостатки несовершенного»[2]. Человечество при создании и освоении реальности социального пространства через своих мыслителей всегда стремилось создать нравственный идеал.

---

[1] *Дарвин Ч.* Происхождение человека и половой отбор // Собр. соч. — М., 1953. — Т. 5. — С. 215.

[2] *Кант И.* Критика чистого разума. — М., 1994. — С. 346—347.

Нравственный идеал — представление о всеобщей норме, образце человеческого поведения и отношений между людьми. Нравственный идеал прорастает и развивается в тесной связи с общественными, политическими и эстетическими идеалами. В каждый исторический момент в зависимости от идеологии, существующей в обществе, от направления движения общества нравственный идеал меняет свои оттенки. Однако общечеловеческие ценности, отработанные веками, остаются в назывной своей части неизменными. В индивидуальном сознании людей они выступают в чувстве, называемом совестью, определяют поведение человека в обыденной жизни.

Нравственный идеал ориентирован на большое число внешних составляющих: законы, конституцию, обязанности, непреложные для конкретного учреждения, где работает человек, правила общежития в семье, в общественных местах и многое другое. В то же время нравственный идеал каждого отдельного человека имеет индивидуальную направленность, обретает для него уникальный смысл.

Вся материальная и духовная сторона человеческого бытия наряду с общением, человеческими деятельностями и системой прав и обязанностей включается в реальность социального пространства.

Реальность социального пространства имеет организующее поведение человека, его образ мыслей и мотивов начало, выражаемое в социальном ожидании людей, в системе принятых обязанностей и прав. Каждый человек лишь в том случае будет чувствовать себя достаточно защищенным в условиях реальности социального пространства, если он примет за основу своего бытия существующую систему традиций, обязанностей и прав. Конечно, значения традиций, обязанностей и прав обладают такой же пульсирующей подвижностью ***в поле общественного сознания*** людей в процессе истории, как и всякие другие значения. Но в сфере индивидуальных смыслов ***в поле индивидуального сознания*** традиции, обязанности и права могут обретать ключевые позиции для жизни человека.

Контекст родовых, национальных и межнациональных отношений. В процессе истории возникают варьирующие ценностные ориентации, идеологии, мифы, которые то выступают по отношению друг к другу как противоборствующие, то сливаются друг с другом, творя новые значения и смыслы.

В сфере индивидуальных символов человека необходима некая система, позволяющая его сознанию, чувствам и нравственности обладать определенной константой, способствующей сохранению чувства личности, целостности его «Я».

Человек в мире живет в многонациональном окружении. В современной культуре межнациональных отношений слито много традиционных, сложившихся в истории представлений народов друг о друге. Следует различать при этом культурное отношение к

мифологии, традициям народов мира и отношения этносов, проживающих в одном геоисторическом пространстве. В первом случае — в XX в. человечество проявляет глубокий интерес к культуре всех народов мира. Во втором — отношения этносов, проживающих рядом или вместе друг с другом, имеют свою специфику: наряду с культивацией доброго соседства эти народы имеют историю взаимной предвзятости. Восприятие и понимание людьми друг друга внутри одного этноса и межэтнические восприятие и понимание — основная проблема человечества, возникшая еще на заре его истории и являющаяся актуальной и в наши дни.

Со времен Л. Леви-Брюля[1] научными изысканиями установлено, что человеческое сознание гетерогенно — оно происходит из различных по происхождению составляющих.

Исследование разных культур дает науке о человеке знание о его сущности в зависимости от условий жизни и особенностей сложившихся форм реализации человеческого духовного потенциала. Истина о человеке как социальной единице (родовом индивиде), о человеке как личности может быть раскрыта объективно лишь через исследование прошлого — истории человечества, его сегодняшнего дня и предвосхищение будущего развития человеческого рода. В то же время личность может быть понята через анализ индивидуальных, личностных смыслов, которые организуются в сознании человека в структурные звенья, общие для всех и каждого внутри одного этноса: по наименованию и культурному абрису.

Системообразующими факторами самосознания являются: 1) имена собственные, типичные для данного этноса; телесные, физические и поведенческие особенности (этнический тип, мимика, позы и жесты); 2) содержание притязаний на признание, характеризующих уровень социального развития той или иной этнической общности; 3) половая идентификация, типичная в своих нюансах для каждого конкретного этноса; 4) прошлое, настоящее и будущее конкретного индивида и этноса, к которому он принадлежит; 5) обязанности и права, которыми обладает каждый индивид в системе своего государства и национальных традиций[2].

Социальное пространство, безусловно, включает в себя этнические традиции, психологию этноса и стиль межэтнических отношений.

В самосознании каждого человека особое место занимают его отношение к своей национальной принадлежности и отношение

---

[1] См.: *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М., 1985.

[2] См.: *Мухина В. С.* Проблема генезиса личности. — М., 1985; *Она же.* Феноменология бытия и развития личности: Психологи отечества. — М.; Воронеж, 1999.

к представителям иной национальности (народности). Для человека в отдельные моменты его жизни может стать остроактуальным взаимодействие на уровне межэтнических отношений. Общение представителей разных этнических общностей — весьма сложная психологическая проблема. Здесь и стремление к взаимному постижению, к взаимной идентификации, но здесь же и взаимное отталкивание, отчуждение. Качание маятника эмоций зависит от простой любознательности к новому, иному, чем «Я» («Кто такой?»), и от настороженности к чужому и потому возможно опасному. Обе эти эмоции имеют истоки еще в животной природе предков человека, они естественны и изначально присущи человеку.

Следует вспомнить принципиально важное для нашего анализа положение Б.Ф.Поршнева о том, что человек в своей истории открыл для себя сначала иноплеменника, а затем свое племя, сначала появилось обозначение «Они», а затем «Мы». Для того чтобы появилось субъективное «Мы», требовалось повстречаться с какими-то «Они» и обособиться от них[1]. При этом, как показывает история развития межэтнических отношений, в первобытном обществе «Мы» — это всегда «люди», «человеки», а «Они» — не совсем люди, не люди. Поэтому отношение к «Они» принципиально отличалось от отношений людей внутри «Мы». Еще Ч.Дарвин писал о том, что примитивные люди были добродетельны по отношению к членам своего племени и вели себя противоположным образом по отношению к чужим: «...индеец доволен собой и уважается другими, когда он скальпирует человека другого племени...»[2]. Прошло более ста лет со времени написания этих строк, но и сегодня можно указать на впечатления Н.Фалько-Ренне о путешествии по Новой Гвинее. Он сообщает, что в чужой деревне человек «рискует быть убитым и съеденным»[3].

Здесь речь идет о первобытной родовой культуре. Но и современные межэтнические войны по конечному результату (взаимное уничтожение) и психологической позиции (отчуждение, агрессия, «Они», другие и т.д.) недалеко уходят от первобытно-общинных.

В стабильные периоды межэтнической консолидации в «чистом виде» феномен «Они» и «Мы» перестает выступать в своей амбивалентности. Как указывал Б.Ф.Поршнев, при всей мощи пружины взаимного отталкивания и отчуждения примитивных племен диалектика отношений «Они» и «Мы» приводит их к необходимости взаимопроникновения и взаимоуважения. С этого и начинаются межэтнические связи.

---

[1] См.: *Поршнев Б.Ф.* Социальная психология и история. — М., 1979.

[2] *Дарвин Ч.* Происхождение человека и половой отбор // Собр. соч. — М., 1953. — Т. 5. — С. 23.

[3] *Фалько-Ренне Н.* Путешествие в каменный век. — М., 1985.

История человечества — это и история межэтнических связей: идентификации, обособления и отчуждения. Сегодня мы должны уметь ориентироваться в динамике межэтнического восприятия, понимания стереотипов, взаимодействия живущих рядом различных этнических общностей. Наибольшие проблемы возникают в отношениях соседствующих народностей и наций.

Особое влияние на самосознание соседствующих этносов оказывают различия в вероисповедании. Разные боги, требующие разных ритуалов и правил, создавали у людей установки только на своих кумиров как единственно истинных, принимаемых верой до конца, безоглядно. Правда, в XX в. появляются новые мифы, объединяющие все религии[1]. Территория духовной идентификации на основе вероисповедания охранялась прежде и охраняется нынче так же безоглядно и агрессивно, как и территория, отмеченная границами Земли. Кровавые расправы ради религии — это не только история человечества, но и ее сегодняшний день. Каждый отдельный человек как представитель своей нации включен в эти отношения.

Реальность социального пространства — весь нерасторжимый комплекс знаковых систем предметного и природного мира, а также человеческих отношений и ценностей. Именно в реальность человеческого бытия как условие, определяющее индивидуальное развитие и индивидуальную человеческую судьбу, входит каждый человек с момента своего рождения и пребывает в ней в течение своей земной жизни.

5. Реальность внутреннего пространства личности

Образы и знаки во внутреннем пространстве психики человека. Человек хранит в своем сознании, в своей памяти образы, запечатленные его психикой в процессе восприятия окружающего мира. Образы реального мира оставляют своеобразные психические образы внутреннего мира в индивидуальном сознании человека в зависимости от новизны, силы, обстоятельств воздействия, в зависимости от индивидуальных особенностей работы всей нервной системы человека. У каждого из нас свои особые образы, формируемые в соответствии с нашими специфическими органами чувств (зрение, слух, тактильные, мышечные, вестибулярные, вкусовые и обонятельные чувства).

В психологии принято понимать образ как чувственную форму психического явления. По своему содержанию образ может быть как чувственным (образ восприятия; образ представления), так и знаковым (образ группы предметов, принадлежащих к определенному классу; образ любви; образ смерти и т.п.).

---

[1] См.: *Андреев Д.* Роза мира. — М., 1991.

Образы, наполняющие внутреннее пространство психики человека, по своему объему и особенностям конкретной представленности обладают большой вариативностью. Индивидуальные образы человека могут иметь свои различия в сравнении с индивидуальными образами другого человека. Однако присутствие человека в социуме и постоянные его взаимные сношения с другими людьми обеспечивают определенную коррекцию образов восприятия и образов представления. Внутренняя психическая жизнь человека такова, что в чувственном образе может быть воплощено любое содержание знака в его культурной и индивидуальной заданности. В этом случае знак воссоединяется с образом и создает автономный образ-знак в его индивидуальном восприятии.

В психологии различают следующие виды нормальных образных явлений: 1) образы восприятия; 2) образы представления; 3) образы воображения. Здесь речь идет об активной психической деятельности человека, включенного в созерцание, наблюдение реальной действительности, припоминающего, вспоминающего прежде увиденное или воображающего некий предмет или некую ситуацию, которые он прежде доподлинно не видел.

Нормально протекающие процессы связи человека с внешним миром обеспечивают ему возможность адекватно реагировать на внешние условия и адекватно взаимодействовать с другими людьми.

Особое место в череде образных явлений занимают *эйдетические образы* — отчетливо выраженное, детально видимое зрительное или слуховое представление объекта. Эйдетические образы отличаются независимостью от движения глаз и большой стабильностью сенсорных характеристик. Эйдетический образ кажется человеку, его воспринимающему, образом восприятия, однако более живым и отчетливым. Эйдетические образы обычно возникают при особых эмоциональных состояниях человека, в моменты его крайнего возбуждения при воспоминаниях об эмоционально значимых событиях.

Эйдетик — человек, способный воспринимать эйдетические образы и обладающий эйдетическими способностями. Эйдетизм как явление не изучен.

При всей вариативности образных явлений внутренней жизни человека обычно люди хорошо понимают свои образы и достаточно легко соотносят свои и не свои образы, различая варианты автономных образов друг друга. При этом люди в доверительном общении по поводу своего видения и созерцания мира обогащают друг друга, обмениваясь основными знаками — словами, описывающими и указывающими на особенности своих автономных образов.

Если обмен знаниями об особенностях внутренних образов людей из одной общей культуры происходит по большей части *спонтанно*, *исподволь*, то наличие особенных внутренних образов у

представителей разных культур неизменно *замечается* и вызывает *особую ориентированную реакцию*. Так, если чукча указывает на особое состояние снега и называет его неким словом, то всякий иной человек, в языке которого нет значения, указывающего и объясняющего это состояние, хочет доискать и воспринять тот образ, который прежде не был доступен его восприятию.

Мы постоянно обмениваемся не только знаками слов, их значениями и смыслами, но и знаками, намекающими, указывающими нам на особенности автономных образов, обогащая тем самым образы нашего собственного внутреннего пространства[1]. Особое место в сознании человека занимают *художественные образы*, которые создаются посредством *подражания* (мемесис) творчески воспринимаемому самого бытия и посредством нового, *нетрадиционного видения* предметов окружающего мира.

Человеческий глаз помимо свойственной ему морфологии обучается зрительному восприятию. В науке существует множество исследований, которые компетентно объясняют, как мозг извлекает сведения о внешнем мире и создает образ, соответствующий значимым особенностям реальных предметов.

Глаз каждого отдельного человека «разумен» или «неразумен» по-своему.

Люди по-разному опознают одни и те же объекты, наиболее ярко это выражено в детстве. Данное явление обнаруживается в особенностях восприятия, которые доступны нашему осознанию, и в особенностях восприятия, которые ускользают от нашего сознания, они только подразумеваются нами. Можно привести множество поучительных примеров из воспоминаний и дневников выдающихся людей — не только художников, но и писателей и ученых. Предполагаю, что этот разброс в нюансах восприятия вообще присущ людям, но простые смертные не подмечают этого, не рефлексируют и, следовательно, не обсуждают.

Как бы то ни было, смею утверждать, что образы предметов реального мира во внутреннем пространстве нашей психики имеют достаточно разнообразные воплощения. Эта вариативность — предтеча индивидуализации внутреннего пространства личности.

В процессе предметного восприятия участвует язык, он становится орудием, выступает *средством идентификации* предметов, их *опознания*, *классификации* и *оценки*. При этом в индивидуальном сознании каждого человека возможны свои варианты.

---

[1] Понятие «образ» употребляется как термин по отношению к описанным выше видам чувств. В то же время понятие «образ» может использоваться как синоним терминов «копия», «отображение», «содержание отражения», «сведение», «сообщение», «знание», а также «информация» в широком смысле слова. См.: *Винер Н.* Кибернетика или управление и связь в животном и машине. — 2-е изд. — М., 1968. — С. 227—238; *Кастельс М.* Галактика Интернет. — Екатеринбург, 2004. — С. 318; и др.

То же происходит и с восприятием не предметного мира, а мира художественных образов, которые обустраивают наше духовное бытие.

Художественные образы основываются на базе канонически воспринятых образов, на базе прорыва сквозь эталоны цветов, форм и уже утвердившихся, бытующих эстетически принятых образов.

Семантика русского слова «образ» указывает на воображаемое бытие художественного продукта, на его конечное предметное или знаковое воплощение. «Образ» — некое целостное образование, предполагающее новое явление в мире и некий смысловой прообраз.

Обра́зить, *ображать* — придать чему-либо образ, выделать вещь, образ чего из сырья. Камень сразу не образишь, надо походить около него. [Уродство без*образит*. Не во*ображай* себя разумником. Со*ображай* поступки свои с последствиями. *Образ*ить — придать должный, красивый вид.]

*Образ*овывать, *образ*овать — давать вид, образ; обтесывать или слагать, составляя нечто цельное, отдельное. [Из глины *образ*уют посуду. Из мертвого мрамора *образ*уют живое поличие.] И еще множество значений и смыслов, связанных с корнем «образ», мы находим в Толковом словаре Вл.Даля[1].

Художественный образ возникает в процессе деятельности человека, но и остается носителем процесса творческого восприятия другого человека. «*Художественный образ есть процесс*»[2], перекрещивание творческого и сотворческого (воспринимающего) воображения.

Образ, существующий в душе творца, становится достоянием воспринимающего его человека через художественный предмет. Объективно художественный предмет есть знак, материальное средство для возбуждения художественного образа у смотрящего на него.

Никому, однако, неизвестно, насколько образы одного человека идентичны образам другого человека. В художественных образах всегда существует область невысказанного самим творцом, что дает возможность другим людям творить свои варианты образов.

В отдельные периоды жизни внутренние образы могут довлеть над человеком, доминируя над его непосредственным восприятием реального мира. Это может происходить из-за склонности человека к мечтанию и фантазированию; из-за богатого арсенала внутренних образов, которые легко воспроизводятся в идеальном плане созерцания этих образов. Это может происходить в особые периоды онтогенеза (в детстве, отрочестве и юности), когда

[1] См.: *Даль Вл.* Толковый словарь живого великорусского языка. — Т. 2: И — О. — М., 1981.

[2] *Потебня А.А.* Из записок по теории словесности : Мысль и язык // Собр. трудов: Символ и миф в народной культуре. — М., 2000.

внутренние психические образы могут быть особенно ярки и привлекательны. Это может происходить в экстремальных обстоятельствах катастроф или в ситуации сенсорной или социальной депривации.

Образы внутреннего мира человека, если они захватывают и держат человека, можно назвать ***аутичными образами***.

Некоторый уход из реальности существует у здоровых людей как норма психической жизни. По разным причинам человек может «уйти в себя». В этом случае он может «рисовать» себе картины иного бытия. Воображаемыми ситуациями он управляет по своему усмотрению.

В норме «уход» из реальности является ***волевым актом***, и здоровый человек возвращается в реальный мир всякий раз, как только потребует действительность или он сам насытится пребыванием во внутреннем мире.

Нарочитый уход в себя и удерживание себя во внутреннем мире своих образов мы называем ***психологическим капсулированием***. Это состояние может быть свойственно человеку как со здоровой психикой, так и психически несостоятельному.

Возникающее у здорового человека спонтанное капсулирование мы называем *нормальным* (*естественным*) *аутизмом*. Человеку присущи состояния погружения в себя, когда он плывет по течению спонтанно возникающих образов или творит их по своему разумению, уходя от реального мира.

Многие люди в определенный момент своей жизни «уходят» в состояние грез. Жизнь в грезах делает ее более соответствующей эмоциональным ожиданиям.

В то же время есть люди, которые благополучно сочетают способность к жизни в фантазии и в реальной действительности. Эта способность просматривается как у обычных людей, так и у знаменитых писателей, художников и музыкантов.

Безусловно, необходимо обладать некоторой способностью к творческому воображению, чтобы создать для себя галлюцинаторный рай, но человек вообще тяготеет к воображению, особенно в юности.

Аутистическое состояние сознания содействует осуществлению желаний. В потоке воображения создается эгоцентричный мир, который развивается вне пространства и времени. Молодой человек реализует все свои притязания, расставляет по своим местам всех персонажей своего воображения, используя заимствованные из реальной жизни символы.

Аутизм предполагает неограниченное поле действия, возможность реализации самых различных желаний, независимо от того, противоречат они друг другу или нет, приемлемы они в реальном мире или нет. Самые противоречивые желания существуют и разрешаются в аутистических представлениях и мыслях. Аффекты

обычно окрашены положительно. Это удерживает в состоянии *обособления* от внешнего мира, в состоянии *капсулирования.*

Ф. М. Достоевский, будучи истинным психологом, выявил тип людей со «слабым сердцем», которые, спасаясь от непереносимых условий бытия, уходили в мир своего воображения, грез. «Но какое-то темное ощущение, от которого слегка заныла и волнуется грудь его, какое-то новое желание соблазнительно щекочет и раздражает его фантазию и незаметно сзывает целый рой новых признаков. <...> Воображение его снова настроено, возбуждено, и вдруг опять новый мир, новая очаровательная жизнь блеснула перед ним в блестящей своей перспективе. Новый сон — новое счастье! Новый прием утонченного, сладострастного яда! О, что ему в нашей действительной жизни!» Забравшись в свой угол, мечтатель впадает в состояние грез. В полете фантазии мечтатель владеет всем — пленительными женщинами, миром, совершает героические подвиги. Во время грез ускоряется пульс, льются слезы, горят лихорадочным огнем щеки. «...Вы спросите, может быть, о чем он мечтает?.. да обо всем... об роли поэта, сначала непризнанного, а потом увенчаного; о дружбе с Гофманом<...>». Мечтатель постоянен в своих грезах. «И ведь так легко, так натурально создается этот сказочный, фантастический мир! Как будто и впрямь это не призрак! Право, верить готов в иную минуту, что вся эта жизнь не возбуждения чувства, не мораль, не обман воображения, а что это и впрямь действительное, настоящее, сущее!»[1]

Можно вспомнить знаменитые описания своих видений К. Г. Юнга. Его посещали видения, которые производили на него сильнейшее впечатление.

Дж. Лондон, Ф. М. Достоевский, О'Генри, К. Г. Юнг, В. И. Вернадский — все они переживали видения и описали их в своих письмах, произведениях. Видения образов дорогих людей — довольно распространенное явление в функционировании нашей психики. Сплошь и рядом мы слышим рассказы потрясенных людей о том, как «однажды наяву» они «увидели» кого-либо из усопших близких людей.

Капсулирование на мечте — это, конечно, типология человека со «слабым сердцем». Но в подростковом и юношеском возрастах юный человек нередко спасается от реальных проблем посредством побега в свой обособленный внутренний мир, творимый грезами и мечтой. И так происходит с человеком уже достаточно давно, если судить по источникам — много тысячелетий. Очевидно, что можно говорить о типологии человеческого духа, о типологии выбора человека.

---

[1] *Достоевский Ф. М.* Белые ночи : сентиментальный роман. (Из воспоминаний мечтателя) // Полн. собр. соч.: в 30 т. — Л., 1972. — Т. 2. — С. 115—116.

Подростки и молодые люди, имея многообразный опыт в реальной жизни и испытывая негативные чувства в отношении собственных неудач, в своих грезах создают множество желаемых ситуаций, которые иллюзорно греют их чувства. Число ситуаций бесчисленно и разнообразно: один жаждет стать снова ребенком; другой — статусным чиновником, бизнесменом; третий — волшебником; четвертый — гетеросексуалом; пятый — странником по звездам[1]. Нередко в этом возрасте молодые люди жаждут кому-то погибели — из-за обиды, из-за желания «увидеть, как это бывает», из-за жажды материального благополучия. В то же время молодые люди реализуют в аутизме свои романтические стремления и высокие моральные и гражданские порывы — они устремляются в своем воображении к разрешению самых невероятных задач.

В аутизме подростков и юношества, кроме того, постоянно присутствуют сексуальные влечения с их многочисленными перверзиями. В юношеском возрасте наряду с идеализацией любовных отношений в аутистическом состоянии могут всплывать сексуальные перверзии из-за неконтролируемых биологических (в том числе эндокринных), психологических и социальных факторов. Обычно перверзии наблюдаются в пубертатном периоде. Их возникновение обязано также влиянию микросоциальной среды, этническим традиционным ценностям и коммуникативным полям, транслирующим новые идеи эпохи цивилизации.

Человек обретает себя, осознавая потребность в развитии. Для этого он организует свою волю, действуя как существо сознательное. Однако личность — субстанция весьма ранимая. Достаточно изменить стабильные условия существования человека в обществе, как действует *эффект неопределенности*. Нетерпимость к неопределенности является выраженной психологической особенностью человека.

Эффект неопределенности влияет на специфику развития и обратимости — необратимости естественных для человека психических процессов, в том числе реалистического и аутистического мышления.

В ситуации эффекта неопределенности может произойти *регресс* к более ранней структурной организации психики, когда было естественно сосуществование реалистического и аутистического мышления. В этом случае мы считаем правомерным ввести понятие *вынужденный аутизм*.

Термин «аутизм», как известно, ввел Э. Блейлер в 1911 г. Этим словом Э. Блейлер обозначал состояние ухода из внешнего мира во внутреннюю жизнь, построенную на аффективных пережива-

---

[1] См.: *Лондон Дж.* Смирительная рубашка. (Странник по звездам) // Собр. соч.: в 14 т. — М., 1911. — Т. 11.

ниях. При аутизме начинают доминировать образы, подчиненные аффективным потребностям[1].

Термин «аутизм» применяется для обозначения повышенной ориентации на внутренние переживания и для выражения зависимости мысли от аффективной тенденции.

Смысл человеческой жизни в активной деятельности — в физических действиях, в умственной нагрузке, в духовном развитии. Если эта потребность не удовлетворяется в условиях заключения, то компенсацией становится патологическая форма приспособления к жизни — «гнать», «гнать», «гнать», когда человек сам будоражит себе мозг, включая одни и те же тупиковые сюжеты, одни и те же тупиковые чувства.

И все-таки человек психологически в большей степени находится во внешнем мире. Его волнуют прежде всего зрительно воспринимаемая действительность и «зримая суть вещей».

Мы видим, как обращенность к внешнему миру, к зрительно воспринимаемой действительности, естественно, приводит человека к необходимости обращаться к внутренним образам, которые содействуют видению *некой сущности вещей*, познаваемой схемами, речевыми, математическими и специализированными языками. Непосредственно воспринимаемые образы соединяются со множеством разнообразных по своему назначению знаков и начинают особую жизнь во внутреннем пространстве психики человека. Здесь нельзя не вспомнить К. Поппера, который писал о мире состояний сознания: «Знание в смысле "я знаю" принадлежит к тому, что я называю "вторым миром", миром субъектов»[2], далее он приводит примеры субъективного характера: «Я *знаю*, что вы стремитесь спровоцировать меня, но я не дам себя спровоцировать». *Знание* есть «состояние осведомленности, или информированность»[3].

Внутренние образы и знаки формируют субъективные знания; на которые ориентируется человек.

Особое место в пространстве нашей психики занимают изобразительное искусство, поэзия и литература.

Наша способность *видеть* произведение искусства как «вместилище» предметов и явлений мира совершенно удивительна. Образы, представленные в произведениях искусства, *читаются* зрителем как образы реального мира, которые можно *созерцать*, на которые можно *смотреть* и которые можно *видеть*. В своем восприятии образов картины мы *соотносим* образы реальных предметов и образы, изображенные на полотне. *Нас восхищает концентрированная*

---

[1] См.: *Блейлер Э.* Аутистическое мышление: пер. с нем. — Одесса, 1927; *Блейлер Э.* Аффективность, внушение, паранойя. — М., 2001.

[2] *Поппер К.* Объективное знание // Логика и рост научного знания: избр. работы: пер. с англ. — М., 1983. — С. 442.

[3] Там же. — С. 444.

выразительность изображения, которая как бы выражает сущность предмета в высшей степени.

Кроме того, в художественном изображении может быть представлено индивидуальное видение и отношение художника к изображению. Мы научаемся *считывать* чужие откровения, добытые упорным трудом созерцания и восприятия объекта изобразительной деятельности художника, и тем самым обогащаем собственную обзорную сферу. Сложные интегративные связи, которые образуют воспринятые и присвоенные нами художественные образы и знаки, становятся нашим личным достижением.

Особое значение обретают образы поэзии и литературы.

Образно-символический язык слова как сущностная основа внутреннего пространства личности. Образ в широком смысле слова употребляется в отношении к видам чувств отображения (ощущения, восприятие, воображение), распространяясь на абстрактное мышление. В то же время образ — синоним терминов «копия», «отображение», «содержание отражения», а также «информация» в широком смысле слова[1].

Образ объективен по своему источнику — отражаемому объекту — и субъективен по способу своего воплощения. Важнейшей характеристикой субъективной формы образа является его идеальный характер.

В кибернетике применяются разные виды моделирования внешних объектов, сущность которых сводится к замене изучаемых объектов (или системы) изоморфными им системами[2].

Вторичность образа по отношению к своему источнику — объекту — предполагает то, что образ строится и корректируется в активной деятельности человека, направленной на обеспечение адекватного задачам и чувствам человека образа, соответствующего предмету (реальному предтечи формируемого образа).

Отношение образа и предмета основывается на различных видах соответствий (существует целая система понятий, характеризующих эти соответствия).

Структура образа в том или ином аспекте соответствует его первоисточнику, зависит от него. В процессе приобретения опыта овладения образами человек научается соотносить образы с отражаемыми предметами и тем самым развивает свои восприятие, воображение и мышление. Образы начинают выступать в функции особых заместителей вещей.

Быть идеальным образом в реальной действительности значит быть творимым в идеальном самосознании отдельного человека.

---

[1] См.: *Винер Н.* Кибернетика и общество // Творец и будущее: пер. с англ. — М., 2003.

[2] *Изоморфизм* (греч. *isos* — равный, одинаковый и *morphē* — форма) — отношения между какими-либо объектами, выражающие в некотором смысле тождество их структуры (строения).

Идеальный образ может выступать в двух измерениях: 1) образ как выражение или принадлежность особой духовной деятельности человека; 2) образ как результат функциональной деятельности психики.

Искусство есть образотворчество. Образ — всеобщая категория художественного творчества. Искусство воспроизводит, толкует и выявляет образы, способные эстетически воздействовать на людей. Художественный образ обычно находится в контексте направления, его породившего, и обладает самостоятельной самопрезентацией в жизни. В широком смысле художественный образ может быть представлен целостным произведением, обладающим своей индивидуальной выразительностью, энергетичностью и значимостью.

Образ — продукт идеальности и воображения, рождаемый грезами, замыслами, гипотезами. Образ рождается из предметного мира, из традиционных форм построения предшествующих образов в сознании творца под влиянием его индивидуальных внутренних образов. Воображаемое бытие художника концентрирует внимание на идее образа и выискивает те концентрированные на нем признаки, которые выдадут квинтэссенцию, сущностное значение идеального образа. Поэтому-то материализованный творцом образ может обладать исключительной силой воздействия.

Художественный образ выводит предмет из абстрактной внекачественности, придает ему значение эстетического объекта. В современной культуре художественный образ может быть носителем критерия истинности. Возродившись благодаря своему творцу, образ становится достоянием общества, конкретнее — достоянием того культурного фонда, который человечество неизменно накапливает.

В каждом языке своя особая реальность образно-знаковых систем. В каждой религии, науке, области искусства образно-знаковые системы имеют свою особую специфику, свой особый глоссарий.

Образно-символический язык живописи, музыки, прозы и поэзии создает бесконечность нетрафаретного внутреннего пространства личности. Творец нового видения сущностных, нетрафаретных образов ищет способы их передачи другим людям, привнося их во внешнюю реальность образно-знаковых систем и тем самым восполняя и развивая ее. И все возвращается на круги своя: реальность образно-знаковых систем общества задает потенциал развивающейся личности, которая создает свой индивидуально неповторимый образно-символический язык; индивидуально неповторимый образно-символический язык творца уходит к людям, встраивается в уже существующую реальность образно-знаковых систем общества, порой давая обществу революционно новые способы замещений и знаковых выражений предметов и явлений.

Реальность внутреннего пространства личности выступает как одно из условий творческой деятельности человека.

§ 2. Предпосылки развития психики. Генотип и личность

1. Биологические предпосылки[1]

Генотипические особенности принято называть предпосылками развития. К предпосылкам относят природные свойства организма человека. Ребенок проходит закономерный процесс развития на базе определенных предпосылок, созданных предшествующим развитием его предков на протяжении поколений, вида Homo sapiens и поколений его непосредственных предков.

Влияние биогенетического закона Э. Геккеля на представления о наследовании видовых признаков. Особый интерес к биологическим предпосылкам человека был проявлен во второй половине XIX — первой половине XX в. Научным сознанием философов, биологов, психологов овладел сформулированный Э. Геккелем биогенетический закон (1866). Согласно этому закону каждая органическая форма в своем индивидуальном развитии (онтогенезе) в известной мере повторяет черты и особенности тех форм, от которых она произошла. Закон читается так: «Онтогения есть краткое и быстрое повторение филогений»[2]. Это значит, что в онтогенезе каждый индивидуальный организм непосредственно воспроизводит путь филогенетического развития, т. е. происходит повторение развития предков от общего корня, к которому данный организм относится.

Согласно Э. Геккелю, быстрое повторение филогении (рекапитуляция) обусловлено физиологическими функциями наследственности (воспроизведения) и приспособляемости (питания). При этом особь повторяет важнейшие изменения формы, через которые прошли ее предки в течение медленного и длительного палеонтологического развития по законам наследственности и приспособления.

Э. Геккель пошел вслед за Ч. Дарвином, который впервые поставил проблему соотношения онтогенеза и филогенеза еще в «Очерке 1844 года». Он писал: «Зародыши ныне существующих позвоночных отражают строение некоторых взрослых форм этого

---

[1] Здесь использован авторский материал из главы «Развитие психики и сознания» (см.: Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1986. — С. 63—91).

[2] *Геккель Э., Мюллер Ф.* Основной биогенетический закон // Избр. работы. — М.; Л., 1940. — С. 169.

большого класса, существовавших в более ранние периоды истории Земли»[1]. Однако Ч. Дарвин отмечал также и факты, отражающие явления гетерохронии (изменения во времени появления признаков), в частности случаи, когда некоторые признаки возникают в онтогенезе потомков раньше, чем в онтогенезе предковых форм.

Сформулированный Э. Геккелем биогенетический закон был воспринят современниками и следующими поколениями ученых как непреложный[2].

Э. Геккель проанализировал строение человеческого тела в контексте всей эволюции животного мира. Э. Геккель рассматривал онтогению человека и историю его происхождения. Раскрывая генеалогию (филогению) человека, он писал: «Если бесчисленные растительные и животные виды не сотворены сверхъестественным «чудом», но «развились» путем естественного превращения, то «естественная система» их будет родословным древом»[3]. Далее Э. Геккель переходил к описанию сущности души с точки зрения психологии народов, онтогенетической психологии и филогенетической психологии. «Индивидуальный сырой материал детской души, — писал он, — качественно уже заранее ведь дан от родителей и прародителей путем наследственности; воспитанию представляется прекрасная задача превратить эту душу в пышный цветок интеллектуальным обучением и нравственным воспитанием, т. е. путем приспособления»[4]. При этом он с признательностью ссылается на труд В. Прейера о душе ребенка (1882), в котором анализируются наследуемые ребенком задатки.

Вслед за Э. Геккелем детские психологи стали проектировать этапы онтогении индивидуального развития — от простейших форм до современного человека (Ст. Холл, В. Штерн, К. Бюлер и др.). Так, К. Бюлер указывал, что «индивиды приносят с собой задатки, а план их осуществления состоит из суммы законов»[5]. В то же время К. Коффка, исследуя феномен созревания в соотношении с обучением, отмечал: «Рост и созревание — это такие процессы развития, течение которых зависит от унаследованных особенностей индивидуума, так же как и законченный при рождении мор-

---

[1] *Дарвин Ч.* Соч. — М., 1939. — Т. 3. — С. 215.

[2] См.: *Энгельс Ф.* Анти-Дюринг. — М., 1957. — С. 70; *Сели Дж.* Очерки по психологии детства. — 2-е изд. — М.; СПб., 1904; *Болдуин Д. М.* Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. — М., 1911. — Т. 1—2; *Клапаред Э.* Психология ребенка и экспериментальная педагогика. — СПб., 1911; *Стерн В.* Психология раннего детства. — Пг., 1915; *Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. — М., 1924; *Коффка К.* Основы психического развития. — М.; Л., 1934.

[3] *Геккель Э.* Мировые загадки. — М., 1935. — С. 137.

[4] Там же. — С. 159.

[5] *Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. — М., 1924. — С. 71.

фологический признак <...> Рост и созревание, правда, не вполне независимы от внешних воздействий...»[1].

Развивая идеи Э. Геккеля, Э. Клапаред писал, что сущность детской природы «в стремлении к дальнейшему развитию», при этом «чем продолжительнее детство, тем длиннее период развития»[2].

В науке в период наибольшего доминирования какой-либо новой идеи обычно происходит крен в ее сторону. Так случилось и с основным принципом биогенетического закона — принципом рекапитуляции (от лат. *recapitulatio* — сжатое повторение бывшего прежде). Так, С. Холл пытался объяснить развитие с точки зрения рекапитуляции. Он находил в поведении и развитии ребенка многочисленные атавизмы: инстинкты, страхи, следы от древней эпохи — боязнь отдельных предметов, частей тела и т.д. «...Боязнь глаз и зубов... объясняется отчасти атавистическими пережитками, отзвуками тех долгих эпох, когда человек боролся за свое существование с животными, имевшими большие или странные глаза и зубы, когда далее велась долгая война всех против всех внутри человеческого рода»[3]. С. Холл производил рискованные аналогии, не подтверждавшиеся реальным онтогенезом. В то же время его соотечественник Д. Болдуин с тех же позиций объяснял генезис робости у детей.

Многие психологи детства называли стадии, через которые должен пройти ребенок в процессе своего онтогенетического развития (С. Холл, В. Штерн, К. Бюлер).

Идеей Э. Геккеля был заражен и Ф. Энгельс, который также принял онтогению как факт быстрого прохождения филогении в области психического.

По-своему силу биологических предпосылок понимал З. Фрейд, который разделил самосознание человека на три сферы: «Оно», «Я» и «Сверх-Я».

Согласно З. Фрейду, «Оно» — вместилище врожденных и вытесненных побуждений, заряженных психической энергией, не требующих выхода. «Оно» руководствуется врожденным принципом удовольствия. Если «Я» — сфера осознанного, «Сверх-Я» — сфера социального контроля, выражаемая в совести человека, то «Оно», являясь врожденным даром, оказывает мощное влияние на две другие сферы[4].

Идея о том, что врожденные особенности, наследственность являются ключом к земной судьбе человека, начинает заполонять не только ученые трактаты, но и обыденное сознание людей.

---

[1] *Коффка К.* Основы психического развития. — М.; Л., 1934. — С. 29.

[2] *Клапаред Э.* Психология ребенка и экспериментальная педагогика. — СПб., 1922. — С. 75.

[3] *Холл С.* Исследование о страхе: Собрание статей по педологии и педагогике. — М., 1912. — С. 384—385.

[4] См.: *Фрейд З.* «Я» и «Оно» // Труды разных лет. — Кн. 1 — Тбилиси. 1991.

Место биологического в развитии — одна из основных проблем возрастной психологии. Эта проблема еще будет прорабатываться в науке. Однако сегодня о многих предпосылках мы можем говорить вполне уверенно.

Генотип и судьба. Можно ли стать человеком с иным, чем у человека, мозгом?

Самые близкие наши «родственники» в животном мире — это человекообразные обезьяны. Наиболее покладистыми и понятливыми из них являются шимпанзе. Их жесты, мимика, поведение порой поражают сходством с человеческими. Шимпанзе, как и другие человекообразные обезьяны, отличаются неистощимым любопытством. Они могут часами изучать попавший им в руки предмет, наблюдать ползающих насекомых, следить за действиями человека. Высоко развито у них подражание. Обезьяна, подражая человеку, может, например, подметать пол или смачивать тряпку, отжимать ее и протирать пол. Другое дело, что пол после этого почти наверняка останется грязным — все кончится перемещением мусора с места на место.

Как показывают наблюдения, шимпанзе использует в разных ситуациях большое количество звуков, на которые реагируют сородичи. В экспериментальных условиях многим ученым удавалось добиться от шимпанзе решения довольно сложных практических задач, требующих мышления в действии и включающих даже употребление предметов в качестве простейших орудий. Так, обезьяны путем ряда проб строили пирамиды из ящиков, чтобы достать подвешенный к потолку банан, овладевали умением сбивать банан палкой и даже составлять для этого одну длинную палку из двух коротких, открывать запор ящика с приманкой, употребляя с этой целью «кляч» нужной формы (палку с треугольным, круглым или квадратным сечением). Да и мозг шимпанзе по своему строению и соотношению размеров отдельных частей ближе к человеческому, чем мозг других животных, хотя и сильно уступает ему по весу и объему.

Все это наталкивало на мысль: что, если попытаться дать детенышу шимпанзе человеческое воспитание? Удастся ли развить у него хотя бы некоторые человеческие качества? И такие попытки делались неоднократно. Остановимся на одной из них.

Отечественный зоопсихолог, мой учитель, Н.Н.Ладыгина-Котс воспитывала маленького шимпанзе Иони с полутора до четырех лет в своей семье. Детеныш пользовался полной свободой. Ему предоставлялись самые разнообразные человеческие вещи и игрушки, «приемная мама» всячески пыталась ознакомить его с употреблением этих вещей, научить общаться с помощью речи. Весь ход развития обезьянки тщательно фиксировался в дневнике.

Через десять лет у Надежды Николаевны родился сын, которого назвали Рудольфом (Руди). За его развитием до четырехлетнего

возраста также вели самые тщательные наблюдения. В результате появилась на свет книга «Дитя шимпанзе и дитя человека»[1]. Что же удалось установить, сравнивая развитие обезьяны с развитием ребенка?

При наблюдении обоих малышей обнаруживалось большое сходство во многих игровых и эмоциональных проявлениях. Но вместе с тем выявилось и принципиальное различие.

Оказалось, что шимпанзе не может овладеть вертикальной походкой и освободить руки от функции хождения по земле. Хотя он и подражает многим действиям человека, но это подражание не приводит к правильному усвоению и совершенствованию навыков, связанных с употреблением предметов обихода и орудий: схватывается только внешний рисунок действия, а не его смысл. Так, Иони, подражая, часто пытался забить гвоздь молотком. Однако он то не прилагал достаточно силы, то не удерживал гвоздь в вертикальном положении, то бил молотком мимо гвоздя. В результате, несмотря на большую практику, Иони так никогда и не смог забить ни одного гвоздя. Недоступны для детеныша обезьяны и игры, носящие творческий, конструктивный характер. Наконец, у него отсутствует какая бы то ни было тенденция к подражанию звукам речи и усвоению слов, даже при настойчивой специальной тренировке.

Примерно такой же результат был получен и другими «приемными родителями» детеныша обезьяны, например супругами Келлог.

Ученые пришли к выводу: без человеческого мозга не могут возникнуть и человеческие психические качества.

Другая проблема — возможности человеческого мозга вне свойственных людям условий жизни в обществе.

В начале XX столетия индийский психолог Рид Сингх получил известие, что около одной деревни замечены два загадочных существа, похожих на людей, но передвигающихся на четвереньках. Их удалось выследить. Однажды Сингх с группой охотников спрятались у волчьей норы и увидели, как волчица выводит на прогулку детенышей, среди которых оказались две девочки (одна примерно восьми, другая — полутора лет). Сингх увез девочек с собой и попытался их воспитать. Они бегали на четвереньках, пугались и пытались скрыться при виде людей, огрызались, выли по ночам по-волчьи. Младшая — Амала — умерла через год. Старшая — Камала — прожила до семнадцати лет. За девять лет ее удалось в основном отучить от волчьих повадок, но все-таки когда она торопилась, то опускалась на четвереньки. Речью Камала, по существу, так и не овладела, с большим трудом она обучилась правильно употреблять всего 40 слов. Оказывается, человеческая психика не возникает и без человеческих условий жизни.

[1] *Ладыгина-Котс Н. Н.* Дитя шимпанзе и дитя человека. — М., 1935.

Ученые пришли к выводу: чтобы стать человеком, необходимы определенное строение мозга и определенные условия жизни и воспитания. Примеры с Иони и Камалой в этом смысле весьма характерны: обезьяна, воспитанная человеком, и ребенок, вскормленный волком. Иони вырос обезьяной со всеми присущими шимпанзе особенностями поведения. Камала выросла не человеком, а существом с типичными волчьими повадками. Следовательно, черты обезьяньего поведения в значительной мере заложены в мозгу обезьяны, предопределены наследственно. Черт же человеческого поведения, человеческих психических качеств в мозгу ребенка нет. Зато есть нечто другое — возможность приобрести то, что дается условиями жизни, воспитанием, пусть это будет даже способность выть по ночам.

Сегодня, говоря о генотипе человеческого в человеке, мы имеем в виду специфику морфологии Homo sapiens, которая в норме неизменно передается из поколения в поколение. Наш человеческий мозг имеет особую структуру и зоны, способные присваивать высшие психические функции и через знаки — орудия психической деятельности — формировать таинственные и восхитительные интегративные связи между хранителями образов, знаков и пережитых эмоций — *нейронами*.

Нейрофизиологи полагают, что межнейронные и межструктурные взаимодействия в мозгу *воспроизводят* (извлекают из памяти) образы, знаки, переживания, обеспечивая тем самым сложную психическую деятельность. С. Н. Раева выявила в мозгу человека особые клетки — *нейроны вербальных команд*[1], которые избирательно реагируют на значимые в функциональном отношении стимулы (команды типа: «Внимание!», «Приготовились!»). Нейроны вербальных команд активизируют селективное (избирательное) внимание человека.

Хотя нейроны вербальных команд и развиваются в онтогенезе каждого отдельного индивида, но нейрональная основа многих функций передается по генотипу.

Помимо морфологии мозга человек оснащен огромным набором специфических свойств в сфере чувствования (зрение, слух, обоняние, мышечные чувства, тактильные чувства, а также интуиция и др.), набором свойств, который презентирует его в мире как человека. Сюда же относится фантастическая, в сравнении с высшими животными, *возможность к развитию в течение всей жизни человека.*

У человека, как высоко стоящего в эволюционном ряду представителя высших животных, *обнаруживаются наиболее сложные условные связи*, *которые могут оказаться более пластичными*, чем

[1] См.: *Раева С. Н.* Микроэлектродное исследование активности нейронов головного мозга человека. — М., 1977.

у других представителей животного мира. Именно у человека возможно формирование более сложных форм пластичного индивидуального поведения, основанного на самостоятельной выработке новых критериев поведения. Рядом с индивидуально-изменчивыми формами поведения — *навыками* — развивается способность к *интеллектуальным действиям.*

Основу интеллектуального поведения составляет отражение сложных отношений между отдельными предметами и отношения к возникшей ситуации как ***проблемной***. У человека несравненно в высшей степени развита способность к восприятию и пониманию множества ситуаций как проблемных.

Наши ближайшие биологические родственники — приматы. В отличие от большинства других млекопитающих приматов привлекает манипулирование не только с пищевыми объектами, но и со всевозможными предметами, не связанными с удовлетворением чувства голода. Подобный интерес был назван «настойчивой» и «бескорыстной» любознательностью (И.П.Павлов), «исследовательским импульсом» (Н.Ю.Войтонис). Активность этого рода деятельности у обезьян, наряду с высоким развитием зрения, необычайно расширяет круг их восприятия, чрезвычайно увеличивает запас опыта и создает гораздо более мощную, чем у других животных, базу для формирования навыков и развития более сложных форм поведения.

Интеллект обезьян характеризуется не только сложностью решаемых ими задач, но и направлением их деятельности. Обезьяны могут часами расщеплять попавший им в руки предмет, всевозможными приемами подманивать к клетке человека, следить за ползающими насекомыми и т.д. В природных условиях существования во время поиска пищи обезьяны должны непрерывно заниматься «обследовательской» деятельностью. Разнообразный характер пищи обезьян изощряет их аналитические способности. Всякий раз обезьяна должна обследовать все и вся вокруг себя.

Наблюдения за обезьянами показали, что они могут осуществлять *практический анализ* при выборе плодов и строительного материала для своих гнезд. Высокий уровень развития такого рода поведения обезьян по сравнению с другими животными обусловлен и наличием у приматов передних конечностей типа *руки*. Благодаря наличию руки обезьяны имеют возможность вступать в очень сложные отношения с окружающими предметами.

И все-таки индивидуальный опыт животного строится прежде всего на инстинктах и навыках (условных связях), а не на обнаружении проблемных ситуаций и разрешении их. Обычно обезьяна переносит усвоенный ею способ действия (навык) в новую ситуацию. Такое действие, конечно, оправдано биологически: если ситуация решается усвоенным способом действия, то неэффективно относиться к ней как к проблемной. Лишь в серии однотипных

неудач на одну и ту же ситуацию животное может отреагировать наиболее высоким по уровню способом действия — интеллектуальным решением задачи, ставшей проблемной. Однако все же *интеллектуальное поведение остается для животных скорее потенциальной возможностью, а не постоянно применяемым способом действия.*

Интеллектуальное поведение человека закладывается в биологических предпосылках возникновения сознания. Можно сказать, что *морфология мозга человека — продукт общественных отношений людей.*

Воздействуя на природу, изменяя ее, человек изменяет и свою собственную природу. О принципиальном значении труда для развития потенциальных возможностей психики человека в свое время убедительно писал К. Маркс[1].

Под влиянием деятельности с предметами природы и рукотворными предметами постепенно развивались и закреплялись *новые функции руки*: рука приобретала ловкость движений за счет того, что постепенно совершенствовалось ее строение. Менялось соотношение плеча и предплечья, увеличивалась подвижность во всех суставах, особенно кисти руки. Рука развивалась не только как *орудие для удерживания предметов, но и как орган познания объективной действительности.* Трудовая деятельность привела к тому, что активно движущаяся рука постепенно превращалась в специализированный орган активного осязания.

Осязание — специфически человеческое свойство познания мира. Кисть руки есть «тонкий орган осязания, — писал И. М. Сеченов, — и сидит этот орган на руке, как на стержне, способном не только укорачиваться, удлиняться и перемещаться во всевозможных направлениях, но и чувствовать определенным образом каждое такое перемещение»[2]. Рука является органом осязания не только потому, что чувствительность к прикосновению и давлению на ладонь и кончики пальцев гораздо больше, чем на других участках тела (например, на спине, плече, голени), но и потому, что, будучи органом, сформировавшимся в труде и приспособленным для воздействия на предметы, рука способна к активному осязанию. Поэтому она дает человеку ценные знания о существенных свойствах предметов материального мира.

В процессе эволюции человека рука приобрела способность к разнообразнейшим функциям, совершенно несвойственным конечностям предка человека.

Развитие руки побуждало развитие всего человеческого организма: изменялось строение тела, специализация руки как органа

---

[1] См.: *Маркс К.* Капитал // Маркс К. и Энгельс Ф. Избр. соч.: в 9 т. — М., 1987. — Т. 7. — С. 169.

[2] *Сеченов И. М.* Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого // Избр. философ. и психол. произведения. — М., 1947. — С. 396—397.

труда способствовала *развитию прямохождения*, органы чувств все более тонко корректировались тонкими действиями пальцев. Действия работающих рук постоянно контролировались *зрением*. В процессе познания мира, в ходе трудовой деятельности между органами зрения и осязания образуется множество связей, в результате которых изменяется эффект действия раздражителя — он более глубоко, более адекватно сознается человеком.

Особенно большое влияние функционирование руки оказало на *развитие мозга*. У руки, как развивающегося специализированного органа, должно было формироваться и представительство в головном мозгу. Это послужило причиной не только увеличения массы мозга, но и усложнения его структуры.

В труде развивались все новые потребности людей в пище, в крове, в вещах и предметах, удовлетворяющих духовные запросы, а также в общении друг с другом. Морфология мозга стала развиваться не только в направлении совершенствования отражения действительности, но и в направлении преобразования мира. Развивая язык как знаковую функцию речи, человечество развивало и строение мозга.

Ребенок, появляясь на свет, наследует общечеловеческие морфологические и функциональные особенности строения тела, органов чувств и мозга. Именно эти особенности выступают как предпосылки развития психики.

Помимо общечеловеческих наследуемых признаков ребенок наследует особенности ближайших кровных родственников. Показано, что удельный вес генетической информации в развитии особи очень велик[1]. У человека различия пола, т.е. рождение мальчика или девочки, цвет глаз и другие признаки неуклонно определяются генотипом.

Степень эффекта факторов среды также обусловлена степенью генотипической предрасположенности к их восприятию. В появлении многих телесных и душевных заболеваний роль генотипа вполне очевидна.

В XXI в. мы должны быть особенно разумными при решении произвести на свет ребенка. Сегодня медицина готова и может помочь определить возможную патологию, наследуемую от будущих родителей.

Нормально наследуемый генотип здоровых родителей — потенциальная возможность к развитию в многообразии условий.

Патологически наследуемый генотип может предопределить несчастье психической несостоятельности.

Изучая проблему будущего человеческой природы, современный немецкий философ Ю. Хабермас рассматривает вопросы, свя-

---

[1] См.: *Дубинина Н. П.* Общая генетика. — 2-е изд. — М., 1976. — С. 107—109.

занные с внедрением практики клонирования, и поднимает морально-нравственные проблемы генной инженерии[1]. Философ ратует за этическое самопонимание человеческого рода.

В конце XX в. (1973) впервые удалось отделить друг от друга элементарные составные части генома и затем соединить их снова. После этой искусственной рекомбинации генов генные технологии особенно заметно продвинулись в области репродуктивной медицины. Эти достижения были внедрены в практику вместе с методами пренатальной диагностики и искусственного оплодотворения.

Метод соединения яйцеклетки и сперматозоида «*in vitro*»[2] делает стволовые клетки человека объектом генетических исследований и экспериментов вне тела матери. «Репродукция с помощью медицины» уже создала практики, будоражущим образом вторгшиеся в отношения между поколениями и в общепринятую связь социального родительства и биологического происхождения. Имеется в виду «донорское материнство, анонимное предоставление спермы, использование чужой яйцеклетки, позволяющее женщине забеременеть и после менопаузы, или извращенно отодвинутое во времени использование замороженной спермы»[3].

Соединение репродуктивной медицины и генных технологий привело к возникновению метода преимплантационной диагностики, а также породило идеи искусственного выращивания органов и изменяющего генетическую структуру вмешательства с терапевтическими целями. Ю.Хабермас пишет о том, что сегодня, по-видимому, уже многие сталкиваются с вопросами, моральный вес которых намного превосходит те, что обычно становятся предметом политических дискуссий.

Преимплантационная диагностика позволяет подвергнуть эмбрионы на восьмиклеточной стадии развития предупреждающей генетической проверке. Этот метод помогает прежде всего родителям исключить возможность риска передачи плоду наследственных заболеваний. В случае диагностирования опасности развития заболевания исследуемый «в пробирке» эмбрион не возвращают. обратно в тело матери.

Исследование тотипотентных[4] *стволовых клеток* также ориентировано на медицинскую перспективу заботы о здоровье. Наука, индустрия лекарств и политика территориальной безопасности колдуют над перспективами скорейшего преодоления узких мест трансплантационной хирургии путем выращивания из эмбриональных стволовых клеток специфических для тех или иных

[1] См.: *Хабермас Ю.* Будущее человеческой природы. — М., 2002. — 144 с.
[2] «В пробирке» (лат.).
[3] *Хабермас Ю.* Будущее человеческой природы. — С. 27.
[4] Стволовые клетки, из которых формируются клетки всех тканей организма.

органов тканей и в ближайшем будущем исцеления тяжелых моногенетически обусловленных заболеваний посредством коррекционного вмешательства в человеческий геном.

Ссылаясь на практику длительного сохранения искусственно оплодотворенных яйцеклеток, разрешенное использование препаратов, снижающих способность оплодотворенной яйцеклетки укореняться в матке (спиралей, препятствующих не только зачатию, но и мешающих прикреплению плода к стенкам матки), и существующие правила прерывания беременности, ученые объясняют, что «рубикон в этом вопросе был перейден с внедрением искусственного оплодотворения, и поэтому было бы нереалистично полагать, что наше общество, находясь в атмосфере уже принятых по вопросу о правах эмбриона на жизнь решений, может вернуться назад к некоему статусу *pro ante*[1]»[2].

С достижением прогресса в сфере биотехнологий и успехов в области генной терапии разрешение на практическое применение можно распространить и на генетическое вмешательство в клетки тела пациента (или даже клетки зародыша) с целью предотвращения данных (или подобных им) наследственных заболеваний. С этим вторым шагом, который в условиях принятого прежде решения представляется не только вероятным, но и следующим из первого, возникает необходимость отграничить эту «негативную» евгенику (она воспринимается как правомерная) от евгеники «позитивной» (рассматривается прежде всего как неправомерная).

Речь идет об ослаблении социально-моральных пут. Ю. Хабермас полагает, что за фантазиями людей в «борьбе между культивированными ничтожными и культивированными великими представителями человеческого рода» усматривается основной конфликт будущего. «Это проливает свет на едва заметную нормативную взаимосвязь между морально заповеданной и гарантированной правом *неприкосновенностью* личности и *неподчиненностью* другим лицам естественно растущего модуса ее телесного воплощения»[3].

В XXI в. появляются новые проблемы, произрастающие из конгломерата биологических, социальных, гуманитарных и политологических наук. Взаимная заинтересованность друг в друге и взаимные противостояния разных точек зрения взывают к решению проблем генетики с точки зрения традиционного и нового подхода к моральным проблемам.

Проблема морфологии, генетики и судьбы человека остается открытой.

---

[1] До (лат.).
[2] *Хабермас Ю.* Будущее человеческой природы. — С. 29.
[3] Там же. — С. 32.

Воссоединенность биологических и социальных факторов. Биологическое и социальное в человеке столь прочно связаны, что разделять эти две линии можно лишь теоретически.

Л.С.Выготский в своей работе, посвященной истории развития высших психических функций, писал: «Достаточно общеизвестно коренное и принципиальное отличие исторического развития человечества от биологической эволюции животных видов... мы можем... сделать совершенно ясный и бесспорный вывод: насколько отлично историческое развитие человечества от биологической эволюции животных видов»[1].

Процесс психологического развития самого человека, согласно многочисленным исследованиям этнологов и психологов, происходит по историческим, а не биологическим законам. Основным и всеопределяющим отличием этого процесса от эволюционного является то, что развитие высших психических функций происходит без изменения биологического типа человека, который изменяется по эволюционным законам.

До сих пор недостаточно выяснено, какова непосредственная зависимость высших психических функций и форм поведения от структуры и функций нервной системы. Нейропсихологи и нейрофизиологи еще решают эту трудноподдающуюся проблему (ведь речь идет об изучении тончайших интегративных связей клеток головного мозга и проявлений психической активности человека).

Безусловно, каждый этап в биологическом развитии поведения совпадает с изменениями в структуре и функциях нервной системы, каждая новая ступень в развитии высших психических функций возникает вместе с изменениями центральной нервной системы. Однако остается до сих пор недостаточно выясненным, какова непосредственная зависимость высших форм поведения, высших психических функций от структуры и функций нервной системы.

Исследуя первобытное мышление, Л.Леви-Брюль писал о том, что высшие психические функции происходят от низших. «Для того чтобы понять высшие типы, необходимо обратиться к относительно первобытному типу. В этом случае открывается широкое поле для продуктивных изысканий относительно психических функций...»[2]. Анализируя *коллективные* представления и подразумевая «под представлением факт познания», Л.Леви-Брюль указывал на социальное развитие как определяющее особенности психических функций. Очевидно, этот факт был отмечен Л.С.Выготским как выдающееся положение науки: «По выражению одного

---

[1] *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 40.
[2] *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М., 1994.

из самых глубоких исследователей примитивного мышления, мысль о том, что *высшие психические функции не могут быть поняты без социологического изучения*, т.е. что они являются продуктом не биологического, а социального развития поведения, не нова. Но только в *последние десятилетия она получила прочное фактическое обоснование в исследованиях по этнической психологии* (курсив мой. — *В. М.*) и ныне может считаться бесспорным положением нашей науки»[1]. Это означает, что развитие высших психических функций может быть осуществлено через коллективное сознание, в контексте коллективных представлений людей, т.е. оно обусловлено социально-исторической природой человека.

Л. Леви-Брюль отмечает весьма важное обстоятельство: «Для того чтобы понять механизм социальных институтов, следует отделаться от предрассудка, заключающегося в вере, будто коллективные представления вообще повинуются законам психологии, базирующейся на анализе индивидуального субъекта. Коллективные представления имеют свои собственные законы и лежат в социальных отношениях людей»[2].

Эти идеи привели Л.С. Выготского к мысли, которая стала основополагающей для отечественной психологии: «Развитие высших психических функций составляет одну из важнейших сторон культурного развития поведения». И далее: «Говоря о культурном развитии ребенка, мы имеем в виду процесс, соответствующий психическому развитию, совершавшемуся в процессе исторического развития человечества <...> Но, a priori, нам было бы трудно отказаться от той мысли, что своеобразная форма приспособления человека к природе, коренным образом отличающая человека от животных и делающая принципиально невозможным простое перенесение законов животной жизни (борьба за существование) в науку о человеческом обществе, что эта новая форма приспособления, лежащая в основе всей исторической жизни человечества, окажется невозможной без новых форм поведения, этого основного механизма уравновешивания организма со средой. Новая форма соотношения со средой, возникшая при наличии определенных биологических предпосылок, но сама перерастающая за пределы биологии, не могла не вызвать к жизни и принципиально иной, качественно отличной, иначе организованной системы поведения»[3].

Употребление орудий позволило человеку, оторвавшись от биологических развивающихся форм, перейти на уровень высших форм поведения.

---

[1] *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. — С. 44.
[2] *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. — С. 9.
[3] *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. — С. 44—45.

В онтогенезе человека, безусловно, представлены оба изолированные в филогенезе типа психического развития: биологическое и историческое (культурное) развитие. В онтогенезе оба процесса имеют свои аналоги. В свете данных генетической психологии можно различить две линии психического развития ребенка, соответствующие двум линиям филогенетического развития. Указывая на этот факт, Л. С. Выготский ограничивает свое суждение «исключительно одним моментом: наличием в фило- и онтогенезе двух линий развития, а не опирается на филогенетический закон Геккеля («онтогения есть краткое повторение филогении»)», который широко применялся в биогенетических теориях В. Штерна, Ст. Холла, К. Бюлера и других исследователей.

Согласно Л. С. Выготскому, оба процесса, представленные в разделенном виде в филогенезе и связанные отношением преемственности и последовательности, реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе. В этом величайшее и самое главное своеобразие психического развития ребенка.

«Врастание нормального ребенка в цивилизацию, — писал Л. С. Выготский, — *представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания.* Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. С другой стороны, культурное развитие приобретает совершенно своеобразный и ни с чем не сравнимый характер, поскольку оно совершается одновременно и слитно с органическим созреванием, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся, созревающий организм ребенка»[1]. Л. С. Выготский последовательно развивает свою идею совмещения врастания в цивилизацию с органическим созреванием.

Идея созревания лежит в основе выделения в онтогенетическом развитии ребенка особых периодов повышенного реагирования — *сензитивных периодов.*

Чрезвычайная пластичность, обучаемость — одна из важнейших особенностей человеческого мозга, качественно отличающая его от мозга животных. У животных большая часть мозгового вещества «занята» уже к моменту рождения — в нем закреплены механизмы инстинктов, т. е. форм поведения, передаваемых по наследству. У ребенка же значительная часть мозга оказывается «чистой», готовой к тому, чтобы принять и закрепить то, что ему

---

[1] *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. — С. 47.

дают жизнь и воспитание. Ученые доказали, что процесс формирования мозга животного в основном заканчивается к моменту рождения, а у человека продолжается после рождения и зависит от условий, в которых происходит развитие ребенка. Следовательно, эти условия не только заполняют «чистые страницы» мозга, но и влияют на само его строение.

Законы биологической эволюции потеряли единственно определяющую свою силу по отношению к человеку. Перестал действовать естественный отбор (выживание сильнейших, наиболее приспособленных к среде особей), потому что люди научились сами приспосабливать среду к своим нуждам, преобразовывать ее при помощи орудий и коллективного труда.

Изменение образа человека привело к тому, что постепенно *мозг человека приобрел сензитивность* к разнообразным воздействиям. Хотя и существует мнение о том, что мозг человека не изменился со времени нашего предка — кроманьонца, — в действительности человек, живший десятки тысяч лет назад, имел несколько иную морфологию мозга. Нейрональная основа многих функций мозга, безусловно, изменялась с течением времени. Функционирование органов чувств, руки и решение практических задач неизбежно приводили к совершенствованию морфологии мозга. Нейрональная основа функций мозга развивается в истории человечества и передается по наследству в своей генотипической основе. Описанные С. Н. Раевой *нейроны вербальных команд* имеют в своей морфологической основе генетически передаваемые предтечи, хотя сами нейроны вербальных команд обучаются соответствующим команде способам реагирования в процессе целенаправленной деятельности человека и его речевого общения[1].

Если в животном мире достигнутый уровень развития поведения передается от одного поколения к другому так же, как и строение организма, путем биологического наследования, то у человека свойственные ему виды деятельности, а вместе с ними и соответствующие знания, умения и психические качества передаются другим путем — путем социального наследования.

Социальное наследование. Каждое поколение людей выражает свой опыт, знания, умения, психические качества в продуктах своего труда. К ним относятся как предметы материальной культуры (окружающие нас вещи, дома, машины), так и произведения духовной культуры (язык, наука, искусство). Каждое новое поколение получает от предыдущих все, что было создано раньше, вступает в мир, «впитавший» в себя деятельность человечества.

Овладевая миром человеческой культуры, дети постепенно усваивают вложенный в нее общественный опыт, те знания,

---

[1] См.: *Раева С. Н.* Микроэлектродное исследование нейронов активности головного мозга человека. — М., 1977.

умения, психические качества, которые свойственны человеку. Это и есть социальное наследование. Конечно, ребенок не в состоянии расшифровать достижения человеческой культуры самостоятельно. Он делает это при постоянной помощи и руководстве со стороны взрослых — в процессе воспитания и обучения.

На земле сохранились племена, ведущие первобытный образ жизни, не знающие не только телевидения, но и металлов, добывающие пищу при помощи примитивных каменных орудий. Изучение представителей таких племен говорит на первый взгляд о значительном отличии их психики от психики современного культурного человека. Но это отличие — вовсе не проявление каких-либо природных особенностей. Если воспитать ребенка такого отсталого племени в современной семье, он ничем не будет отличаться от любого из нас.

Французский этнограф Ж. Виллар отправился в экспедицию в труднодоступный район Парагвая, где жило племя гуайкилов. Об этом племени было известно очень немногое: оно ведет кочевой образ жизни, постоянно переходя с места на место в поисках своей основной пищи — меда диких пчел, имеет примитивный язык, не вступает в контакты с другими людьми. Виллару, как и многим другим исследователям до него, не посчастливилось познакомиться с гуайкилами, так как при приближении экспедиции они поспешно уходили. Но на одной из покинутых стоянок была обнаружена, видимо, позабытая впопыхах двухлетняя девочка. Ж. Виллар увез ее во Францию и поручил воспитывать своей матери. Через двадцать лет молодая женщина уже была ученым-этнографом, владевшим тремя языками.

Природные свойства человека в детстве. Природные свойства ребенка, не порождая психических качеств, создают предпосылки для их образования. Сами же эти качества возникают благодаря социальному наследованию. Так, одним из важных психических качеств человека является речевой (фонематический) слух, дающий возможность различать и узнавать звуки речи. Животные им не обладают. (Установлено, что, реагируя на словесные команды, животные улавливают только длину слова и интонацию, самих речевых звуков они не различают.) От природы ребенок получает строение слухового аппарата и соответствующих участков нервной системы, пригодное для различения речевых звуков. Но сам речевой слух развивается только в процессе усвоения того или иного языка под руководством взрослых.

Ребенок не имеет от рождения каких-либо форм поведения, свойственных взрослому человеку. Но некоторые простейшие формы поведения (безусловные рефлексы) у него врожденны. Эти формы реагирования на внешние раздражители совершенно необходимы как для того, чтобы ребенок мог выжить, так и для его дальнейшего психического развития. Ребенок рождается с набо-

ром органических потребностей (в кислороде, в определенной температуре окружающего воздуха, в пище и т. п.) и с рефлекторными механизмами, направленными на удовлетворение этих потребностей.

Различные воздействия окружающей среды вызывают у ребенка *защитные* и *ориентировочные безусловные рефлексы.* Последние особенно важны для дальнейшего психического развития, так как составляют природную основу получения и переработки внешних впечатлений.

На базе безусловных рефлексов у ребенка очень рано начинают вырабатываться условные рефлексы, которые ведут к расширению реакций на внешние воздействия и к их усложнению. Элементарные безусловные и условно-рефлекторные механизмы обеспечивают первоначальную связь ребенка с внешним миром и создают условия для установления контактов со взрослыми и перехода к усвоению разных форм общественного опыта. Под его влиянием впоследствии складываются психические качества и свойства личности ребенка.

В процессе усвоения общественного опыта отдельные рефлекторные механизмы объединяются в сложные формы — функциональные органы мозга. Каждая такая система работает как единое целое, выполняет новую функцию, отличающуюся от функций составляющих ее звеньев (обеспечивает речевой слух, музыкальный слух, логическое мышление и другие свойственные человеку психические качества).

Созревание нервной системы и мозга. В период детства происходит интенсивное созревание организма ребенка, в частности созревание его нервной системы и мозга. На протяжении первых семи лет жизни масса мозга возрастает примерно в 3,5 раза, изменяется его строение, совершенствуются функции. Созревание мозга очень важно для психического развития: благодаря ему увеличиваются возможности усвоения различных действий, повышается работоспособность ребенка, создаются условия, позволяющие осуществлять все более систематическое и целенаправленное обучение и воспитание.

Ход созревания зависит от того, получает ли ребенок достаточное количество внешних впечатлений, создают ли взрослые условия воспитания, необходимые для активной работы мозга. Наукой доказано, что те участки мозга, которые не упражняются, перестают нормально созревать и могут даже атрофироваться (потерять способность к функционированию). Это особенно ярко проявляется на ранних стадиях развития.

Созревающий организм представляет собой наиболее благодатную почву для воспитания. Известно, какое впечатление производят на нас события, совершающиеся в детстве, какое влияние они подчас оказывают на всю дальнейшую жизнь. Обучение, про-

водимое в детстве, имеет большее значение для развития психических качеств, чем обучение взрослого.

Природные предпосылки — строение организма, его функции, его созревание — основа для психического развития; без этих предпосылок развитие происходить не может, но генотип не определяет полностью того, какие именно психические качества появляются у человека. Развитие зависит от генотипа, условий жизни и воспитания, а также от внутренней позиции самого человека.

Общественный опыт — источник психического развития, из него ребенок через посредника (взрослого) получает материал для формирования психических качеств и свойств личности. Взрослый человек сам использует общественный опыт с целью самосовершенствования.

Возраст (биологическое и социальное). Возрастные этапы психического развития не тождественны биологическому развитию. Они имеют историческое происхождение. Конечно, детство, понимаемое в смысле физического развития человека, времени, необходимого для его роста, представляет собой естественное, природное явление. Но длительность периода детства, когда ребенок не участвует в общественном труде, а только готовится к такому участию, и формы, которые принимает эта подготовка, зависят от общественно-исторических условий.

Данные о том, как проходит детство у народов, стоящих на разных ступенях общественного развития, показывают, что, чем ниже эта ступень, тем раньше включается подрастающий человек во взрослые виды труда. В условиях примитивной культуры дети буквально с момента, когда начинают ходить, трудятся вместе со взрослыми. Детство в том виде, как мы его знаем, появилось только тогда, когда труд взрослых стал недоступен для ребенка, начал требовать большой предварительной подготовки. Оно и было выделено человечеством как период подготовки к жизни, к взрослой деятельности, в течение которого ребенок должен приобрести необходимые знания, умения, психические качества и свойства личности. И каждый возрастной этап призван сыграть в этой подготовке свою особую роль.

Роль школы состоит в том, чтобы дать ребенку знания и умения, необходимые для разных видов конкретной человеческой деятельности (работы на разных участках общественного производства, науки, культуры), и развить соответствующие психические качества. Значение периода от рождения до поступления в школу заключается в подготовке более общих, исходных человеческих знаний и умений, психических качеств и свойств личности, которые нужны каждому человеку для жизни в обществе. К ним относятся овладение речью, употребление предметов обихода, развитие ориентировки в пространстве и времени, развитие человеческих форм восприятия, мышления, воображения и т.д., фор-

мирование основ взаимоотношений с другими людьми, первоначальное приобщение к произведениям литературы и искусства.

В соответствии с этими задачами, с одной стороны, и возможностями каждой возрастной группы — с другой, общество отводит детям определенное место среди людей, вырабатывает систему требований к ним, круг их прав и обязанностей. Естественно, что по мере роста возможностей детей эти права и обязанности становятся более серьезными, в частности повышаются отводимые ребенку степень самостоятельности и степень ответственности за свои поступки.

Взрослые организуют жизнь детей, строят воспитание в соответствии с тем местом, которое отведено ребенку обществом. Общество определяет представления взрослых о том, что можно требовать и ожидать от ребенка на каждом возрастном этапе.

Отношение ребенка к окружающему миру, круг его обязанностей и интересов, в свою очередь, зависят от занимаемого им места среди других людей, системы требований, ожиданий и воздействий со стороны взрослых. Если для младенца характерна потребность в постоянном эмоциональном общении со взрослым, то это означает, что вся жизнь малыша целиком определяется взрослым, причем определяется не каким-либо косвенным, а самым прямым и непосредственным путем: в этом случае осуществляется почти непрерывный физический контакт, когда взрослый пеленает ребенка, кормит его, дает ему игрушку, поддерживает при первых попытках ходить и т. п.

Возникающие в раннем детстве потребность в сотрудничестве со взрослым, интерес к ближайшему предметному окружению связаны с тем, что, учитывая возрастающие возможности ребенка, взрослые изменяют характер общения с ним, переходят к общению по поводу тех или иных предметов и действий. От ребенка начинают требовать известной самостоятельности в обслуживании себя, что невозможно без усвоения способов употребления предметов.

Возникшие потребности приобщиться к действиям и взаимоотношениям взрослых людей, выход интересов за пределы непосредственного окружения и вместе с тем их направленность на сам процесс деятельности (а не на ее результат) — все это отличает дошкольника и находит выражение в сюжетно-ролевой игре. Данные черты отражают двойственность места, занимаемого детьми дошкольного возраста среди других людей. С одной стороны, от ребенка начинают ожидать понимания человеческих поступков, различения добра и зла, сознательного выполнения правил поведения. С другой стороны, все жизненные потребности ребенка удовлетворяются взрослыми, серьезных обязанностей ребенок не несет, к результатам его действий взрослые не предъявляют сколько-нибудь значительных требований.

Поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка. Меняется сфера приложения психической активности — игру сменяет учение. С первого дня в школе к ученику предъявляют новые требования, соответствующие учебной деятельности. Согласно этим требованиям вчерашний дошкольник должен быть организованным, преуспевающим в усвоении знаний; он должен освоить права и обязанности, соответствующие новому положению в обществе.

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее ученик должен нести ответственность перед учителем, семьей, самим собой. Жизнь ученика подчинена системе одинаковых для всех школьников правил. Основным правилом становится приобретение знаний, которые он должен усвоить впрок, для будущего.

Современные условия жизни (в обстановке социально-экономического кризиса) создали новые проблемы: 1) экономические, которые на уровне школьников выступают в качестве проблемы «Дети и деньги»; 2) мировоззренческие — выбор позиции по отношению к религии; на уровне детского и подросткового возраста это проблема «Дети и религия»; 3) нравственные — нестабильность правовых и моральных критериев, которые на уровне подросткового и юношеского возраста выступают в качестве проблем «Дети и СПИД», «Ранняя беременность» и т.д.

Социальные условия определяют также и ценностные ориентации, род занятий и эмоциональное самочувствие взрослых.

Закономерности развития. Поскольку этапы психического развития имеют в основном социальную историческую природу, они не могут быть неизменными. Те этапы, которые перечислены выше, отражают условия жизни детей в современном обществе. Их проходят в той или иной форме все дети цивилизованных стран. Однако возрастные границы каждого этапа, время наступления критических периодов могут существенно варьироваться в зависимости от обычаев, традиций воспитания детей, особенностей системы образования каждой страны.

Те основные психологические черты, которые объединяют детей, находящихся на одном возрастном этапе психического развития, до известной степени определяют и более частные их психические особенности. Это позволяет говорить, например, о типичных для ребенка раннего возраста, или дошкольника, или младшего школьника особенностях внимания, восприятия, мышления, воображения, чувств, волевого управления поведением. Однако такие особенности могут быть изменены, перестроены при изменении обучения детей.

Психические качества не возникают сами собой, они формируются в ходе воспитания и обучения, опирающегося на деятельность ребенка. Поэтому дать общую характеристику ребенка

определенного возраста невозможно, не учитывая условий его воспитания и обучения. Дети, находящиеся на разных этапах психического развития, различаются между собой не наличием или отсутствием тех или иных психических качеств при известных условиях воспитания и обучения. Психологическая характеристика возраста состоит прежде всего в выявлении тех психических качеств, которые в этом возрасте можно и нужно выработать у ребенка, учитывая имеющиеся потребности, интересы и виды деятельности.

Выяснившиеся возможности умственного развития ребенка побуждают некоторых психологов, педагогов и родителей искусственно ускорять его умственное развитие, стремиться к усиленному формированию у ребенка таких видов мышления, которые более характерны для школьников. Например, делаются попытки научить детей решать мыслительные задачи путем отвлеченных словесных рассуждений. Однако при этом не учитываются особенности этапа психического развития ребенка с характерными интересами и видами деятельности. При таком подходе игнорируется и сензитивность ребенка по отношению к обучающим воздействиям, направленным на развитие образного, а не отвлеченного мышления.

Постепенно психология определила, что основная задача обучения на каждом возрастном этапе психического развития заключается *не в ускорении этого развития, а в обогащении* условий развития, в максимальном использовании тех возможностей, которые дает именно этот этап.

Выделение этапов психического развития основано на внешних условиях и внутренних закономерностях самого развития.

Если обратиться к истории развития психогенетики, то прежде всего следует отдать должное Александру Романовичу Лурия, который был одним из первых, кто попытался дать психологическое объяснение обнаруженным им различиям в развитии психических функций на разных этапах онтогенеза через анализ соотношений условий (средовых факторов) и генотипа.

А. Р. Лурия *связал возникающие различия с изменениями внутренних механизмов реализации* — с качественной перестройкой психической деятельности в раннем онтогенезе человека и с формированием сложных функциональных систем в процессе обучения.

Перестройка психической деятельности, согласно А. Р. Лурия, сводится к тому, что элементарные, непосредственные формы деятельности заменяются сложноорганизованными функциональными структурами, сформированными на основе общения ребенка со взрослым в процессе обучения. Благодаря овладению языком как знаковой системой сложные формы психической деятельности перестраиваются, приобретая новые свойства. Механизмы их реализации изменяются, что влияет на закономерности протека-

ния элементарных процессов. А.Р.Лурия пришел к выводу, что «*природа каждой психической функции* (иначе говоря, ее отношение к генотипу) *так же меняется в процессе психического развития человека, как и ее структура*...»[1]. А.Р.Лурия показал, что в *процессе психического развития происходит глубокая, качественная перестройка психической деятельности человека*, и основная особенность этой перестройки сводится к тому, что *элементарные, непосредственные формы деятельности заменяются сложно построенными функциональными системами*, сформированными на основе общения.

А.Р.Лурия показал зависимость структуры фенотипической дисперсии[2] психологических и психофизиологических признаков от контекста реализации признака, от его места, функциональной роли в целостной системе, в которую включен признак. Один и тот же поведенческий признак может иметь качественно различные механизмы осуществления, при этом в каждом конкретном случае могут быть задействованы различные звенья функциональной системы.

В эти же годы выдающийся генетик Т.Добжански пришел к выводу, что «человеческое поведение... есть результат процесса развития, в котором гены и среда суть компоненты системы с обратной связью»[3]. [Здесь следовало бы отдать должное К. Бюллеру, который первым указал на взаимосвязь морфологии и функции еще в начале XX столетия.]

Позднее И.В.Равич-Щербо нашла основания, чтобы утверждать, что в качестве фенотипов могут использоваться «события, а не структуры»[4].

Для обсуждения значения влияния генотипа и социальных условий на развитие важны новейшие данные, свидетельствующие о том, что представление о генотипической директиве (или, можно сказать, о генетической детерминированности), даже в контексте морфогенеза, реально маловероятно, поскольку, как было показано Дж.М.Эдельман, точное положение клетки не может быть предписано кодированием в гене. Сами гены контролируют процессы развития косвенно, но «действительная микроскопическая судьба клетки определяется эпигенетическими событиями, кото-

---

[1] *Лурия А. Р.* Об изменчивости психологических функций в процессе развития ребенка (на материале сравнительного изучения близнецов) // Вопросы психологии. — 1962. — № 3. — С. 16.

[2] *Фенотипическая дисперсия* — разброс некоторых особенностей (организма, психики), сформировавшихся под влиянием внешней среды (условий) и генетических факторов. Дисперсия всегда предполагает некоторую вариативность фенотипического.

[3] *Dobzhansky T.* Of flies and men. // American Psychologist. — 1967. — V. 22. — P. 41—48.

[4] *Равич-Щербо И.В.* Предисловие // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / под ред. И.В.Равич-Щербо. — М., 1988. — С. 3—13.

рые зависят от истории развития, уникальной для каждой индивидуальной клетки эмбриона»[1]. Дж. М. Эдельман, таким образом, вводит идею исторической случайности в объяснение особенностей эмбрионального развития. Здесь следует, однако, напомнить, что в даном контексте обсуждается генотип здорового организма. Потенциал здорового организма как раз и состоит в том, что гены и среда суть компоненты системы с обратной связью.

Сегодня наука объединяет условия и предпосылки развития.

Природа не существует отдельно от культуры, воспитания, вообще — от условий. Речь идет об интеграции высокого порядка: различные источники развития оказывают реципрокное влияние друг на друга. Окружение (условия) воздействует на организм, а организм воздействует на свое окружение.

Идея универсальной связи генотипа и условий приводит к весьма значимому пониманию того, что люди сами обусловливают свое развитие[2]. В контексте научных данных относительно взаимодействия биологических и социальных факторов возникает идея интенционального, произвольного и целенаправленного развития человека как личности. Человек является одновременно результатом своего генотипа и творцом собственного личностного развития на протяжении всей жизни.

Не следует при этом забывать, что если в начале развития ребенка поддерживает онтогенетически обусловленная *сензитивность* к воздействиям, то позже развитие будет определяться самосознанием и *внутренней позицией самого человека.*

Теперь следует обратиться к анализу механизмов, определяющих развитие и бытие личности, — к идентификации и обособлению[3].

Совершенно правомерно рассматривать развитие и функционирование механизмов *идентификации* и *обособления* в контексте биологических и социальных факторов.

Способность к элементарным идентификации и обособлению, безусловно, заложена в генотипических основах поведения живых организмов. Особенно отчетливо это проявляется у новорожденных высших животных и у новорожденного человека.

Весьма быстро через *врожденную идентификацию*, выраженную в ориентировочном подражании, а также через *врожденное обособление*, выраженное врожденными защитными реакциями, названные механизмы начинают интенсивно развиваться, подстегивая друг друга, под воздействием генотипических оснований и условий.

---

[1] *Edelman G. M.* Bright air, brilliant fire // Basic Books. — N.Y., 1992. — P. 62.

[2] См.: *Lerner R., Walls T.* Revisiting individuals as producers of their development... // Theory and research through the life span. — Sage Publications, Thousand Oaks, — L., 1999. — P. 3—36.

[3] См.: *Мухина В. С.* Проблемы генезиса личности. — М., 1985; *Она же.* Феноменология развития и бытия личности. — М.; Воронеж, 1999.

Особое место в развитии врожденных предтеч механизмов идентификации-обособления занимает социальное научение. Именно через обучение, выступающее как условие формирования сложных функциональных систем — идентификации и обособления, — развиваются сложные формы психической деятельности. Перестраиваясь и приобретая новые свойства, врожденные предпосылки идентификации и обособления постепенно вырастают в высшие, собственно человеческие механизмы развития и бытия личности, а также в осознаваемые способы и технологии идентификации и обособления.

Развиваясь в социальных условиях, вместивших в себя всю историю развития человека в предметных и природных реалиях, создаваемых в процессе приспособления и овладения миром, всю историю развития знаковых систем как особой реальности бытия человека в пределах социальных пространств и за их пределами, человек в своей индивидуальной истории способен сформировать внутреннее пространство и занять активную позицию по отношению к миру.

Глава 2

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ И БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

В отечественной психологии утвердилось положение о том, что личность развивается через «присвоение» своей «всесторонней» сущности: «личность человека тоже "производится" — создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности». В связи с этим в психологии возникает проблема внешней детерминации, обусловливающей развитие и становление личности.

Следуя за классиками марксизма, Л.С. Выготский разработал теорию, показывающую, как «через других мы становимся самими собой»[1]. «Личность становится для себя тем, что есть она в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности... Здесь... становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, то есть было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это — центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения»[2].

[1] *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1983. — Т. 3. — С. 144.

[2] Там же.

В связи с проблемой производства личности возникает вопрос о механизмах этого производства. Механизмы развития и бытия личности также всегда проходят через внешнюю стадию развития.

Психический механизм производства целостного человека имеет биологические предпосылки и социальные детерминанты и представляет собой систему реакций и процессов, складывающих и преобразующих действий, состояний и структуры личности[1].

Механизмом присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности является идентификация (от позднелат. *identifico* — отождествляю).

В психологии идентификация представлена как механизм эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом.

В XX в. было предложено достаточно много разнообразных прочтений идентификации в психологии.

Мы будем различать: ***интроекцию*** — *интериоризационную идентификацию*, которая обеспечивает само «присвоение» и «вчувствование» в другого, а также ***проекцию*** — *экстрариоризационную идентификацию*, которая обеспечивает перенос своих чувств и мотивов на другого[2]. Только во взаимодействии эти идентификационные механизмы дают возможность индивиду развиваться, рефлексировать и быть адекватным социальным ожиданиям.

Идея идентификации была бы механистической (здесь можно привести в качестве примера аналогичное социологизаторским положение о «научении»), если бы не была представлена в диалектическом единстве с идеей о внутренней сущности человека, его активности и зависимости обстоятельств от «самоосуществления индивида»[3]. Кроме того, человек как общественное животное только в обществе и может обособляться.

Люди творят обстоятельства и друг друга. Марксистское положение о том, что индивиды как физически, так и духовно творят друг друга, представляет человека в *двух его ипостасях*: *как объекта и субъекта деятельности.* Даже по отношению к самому себе человек выступает с субъект-объектных позиций.

Механизмом отстаивания отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности является обособление. Частный, не требующий особого внимания случай обособления — отчуждение.

Обособление — действие (внешнее и внутреннее) по значению глагола «обособиться». Обособиться — отделиться, выделиться из общего целого; занять особое положение. Особая форма обособления — отчуждение. Отчуждение — органичное для рус-

---

[1] См.: *Мухина В. С.* Проблемы генезиса личности. — М., 1985.

[2] См.: *Мухина В. С.* Групповой эскапизм и индивидуальный аутизм — компоненты социального и личностного развития на этапах отрочества и юности // Развитие личности. — 2004. — № 1. — С. 156—175.

[3] *Маркс К., Энгельс Ф.* Полн. собр. соч. — 2-е изд. — Т. 46. — Ч. II. — С. 109.

ского языка понятие. У Вл.Даля: 1) отчуждать — значит делать чужим, чуждым; удалять, отстранять, устранять; 2) отчуждаться — быть отчуждаемым, становиться как бы чужим; 3) отчуждение — действие обособления.

В XX в. было предложено достаточно много разнообразных прочтений обособления в психологии.

Идентификация и обособление рассматриваются нами как диалектически связанные механизмы, по своей глубинной сущности находящиеся в единстве и противоположности[1].

Мы рассматриваем идентификацию как механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом. Идентификация есть непосредственное переживание субъектом (той или иной степени) своей тождественности с объектом идентификации. В свою очередь обособление мы будем рассматривать как отстранение, стремление индивида выделиться из числа других, закрыться от объекта общения. Обособление есть непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления.

Объективно идентификация выступает как механизм «присвоения» индивидом своей человеческой сущности, как механизм социализации личности, а обособление — как механизм индивидуализации личности.

Рассмотрению развития и функционирования механизмов идентификации и обособления следует уделить специальное внимание.

§ 1. Идентификация как механизм социализации и индивидуализации личности

Предпосылки идентификации. Элементарную идентификацию — уподобление — мы можем найти в любом сообществе стадных (стайных) животных.

Во-первых, детеныши имитируют действия, формы поведения взрослых особей. Среди приматов мы наблюдаем особенное «обезьянничание» молодняка в их отношениях со взрослыми. Это обстоятельство дает основание говорить о *бессознательной идентификации* и *имитационном обучении у животных.*

Во-вторых, описанные зоопсихологами, биологами и этологами врожденные формы поведения выступают для всех особей одного вида как сигнальные и одновременно идентификационные

---

[1] Феномен идентификации и отчуждения исследуется в мировой психологии на протяжении всего XX столетия. Однако понятия «идентификация» и «отчуждение» использовались чаще всего раздельно, в разных направлениях психологии, они не обсуждались как взаимодействующее единство целостной системы, которая является универсальным механизмом развития и бытия личности.

стимулы. Именно поэтому мы наблюдаем в животном мире такие формы поведения одной особи по отношению к другой, которые антропоморфно называем сопереживанием и соучастием.

В-третьих, в сообществах стадных (стайных) животных мы наблюдаем склонность к кооперации именно потому, что они объединены идентификационными отношениями. Тревога, защита, игры происходят в соответствии с врожденными сигналами (позы, действия, звуки), которые идентифицируют состояния животных. Так, сигнал опасности, издаваемый одним животным, включает автоматически физиологические механизмы (расширение кровеносных сосудов, выброс глюкозы в печень, усиление сердечной деятельности, мышечная мобилизация и т.д.) не только у той особи, которая увидела эту опасность, но и у всех однородных особей, слышащих данный сигнал. Здесь происходит идентификация на биологическом, природном уровне — и все стадо мобилизовано к бою или бегству.

Крик боли одного животного также задает идентификационное состояние остальным особям того же вида, но в этом случае поведение не столь однозначно. То же мы будем наблюдать при звуках, издаваемых животными в состоянии возбуждения, и т.п.

Таким образом, налицо определенные биологические предпосылки процесса идентификации у человека.

Роль идентификации в период предыстории человеческого общества была весьма значительной. Родовой индивид был погружен в поле родовой идентификации. Именно это было организующим началом «гармонии» рода. Родовое «Мы» определяло идентификационные отношения членов рода: идентификация формировала склонность к кооперации, а необходимость кооперироваться развивала идентификацию, поднимая ее с биологического уровня на социальный.

Антропосоциогенез проходил под определяющим влиянием труда. Биологические стадные формы существования и биологические формы идентификации предков человека уступили место социальным отношениям. Теперь идентификация протекала не только на уровне врожденных сигналов, но и на социальном уровне, прежде всего в труде. Родовой ребенок отождествлял свои действия с орудийными действиями взрослого, он пытался подражать не только самому действию, но и его результату. Таким образом, продукт труда стал идентифицироваться с неким *образцом*. Постепенно развивался и родовой *учитель*. Первоначальная педагогика состояла в том, что учитель фиксировал внимание на своих действиях, предлагая ученику делать то же самое.

На заре человечества родовой человек был склонен одушевлять свое окружение и отождествлять с собой все предметы, которые он видел. Идентификация стала развиваться и как способность приписывать свои особенности, склонности и чувства другим. Приро-

да одухотворилась. Каждый предмет чувствовал, мыслил, становился опасным или дружественным. Надо было иметь его в виду постоянно, надо было угадать его желание.

Родовой человек, будучи человеком природным и телесным, становился существом социальным и духовным.

Идентификационные отношения матери и ребенка. Новорожденный ребенок современного человека сохранил этологические признаки лица, которые обусловливают возникновение защищающих форм поведения у его матери. Кроме этого, у младенца очень быстро вырабатывается пралингвистическая знаковая система (мимика, особенно улыбки, жесты, восклицания и т.д.).

Такие образования, значимые для общения, формируются на врожденной основе через присвоение ребенком идентифицирующегося поведения взрослого. Ребенок в первые недели уже способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют. При этом мать пристально всматривается в лицо своего дитяти, стараясь угадать возможности ребенка, идентифицируясь с ним, а затем как бы придвигает то, что есть пока нереализованная мимическая и душевная потенция, предлагая ему повторить возможные выразительные движения и эмоционально поощряя его.

Присвоенные младенцем элементы пралингвистической знаковой системы умиляют не только мать, но и большинство взрослых. Это своеобразие младенческой мимики действует воодушевляюще на взрослых людей, особенно на женщин (и тем более на маму). Они тут же стремятся вознаградить малыша эмоционально и ждут ответной улыбки. Ребенка с первых недель его появления на свет учат эмоционально-выразительному отождествлению с другим человеком.

В свою очередь та элементарная знаковая система, которой овладевает ребенок, стимулирует определенные реакции у матери. Очень часто мать начинает пользоваться детской мимикой и жестами при общении с ребенком. На этом уровне они отождествляют средства общения и достигают определенной степени идентификации. Ребенок сам начинает побуждать мать на улыбки и воспроизведение его жестов.

Улыбка младенца приводит мать в гармоническое состояние радости от общения с ним, и она сторицей воздает ему за любовь. Здесь мы наблюдаем отношения развивающейся взаимной идентификации, которая обеспечивает формирование у ребенка чувства доверия сначала к матери, а позднее и к человеку вообще.

Идентификационные отношения взрослого могут быть двух видов: *непосредственные и специально отработанные* — предстающие в общении с детьми как техника воздействия с воспитательными целями.

Идентификационные отношения ребенка со взрослым и взрослого с ребенком способствуют эмоциональной причастности малыша к человеческому роду. Таким образом, реально механизм идентификации на социальном уровне начинает прививаться через присвоение ребенком идентифицирующего поведения другого человека путем подражания.

Во всех ситуациях в младенчестве и раннем возрасте идентификационные отношения ребенка с миром опосредуются прежде всего его матерью.

Идентификация как механизм развития и бытия личности. В онтогенезе человека овладение идентификацией как способностью приписывать свои особенности, склонности и чувства другим (экстрариоризационная идентификация), как способностью приписывать себе особенности, склонности и чувства других, а также переживать их как свои (интериоризационная идентификация) ведет к формированию механизмов социального поведения, к установлению отношений с другим человеком на положительных эмоциональных началах.

Развитие способности к идентификации определяет формирование социально значимых свойств личности, например таких, как способность к *сопереживанию* (сочувствию и сорадости) и *активному нравственному отношению к людям, к человечеству, к самому себе.*

Идентификация в качестве техники общения ложится в основу демократического стиля воздействия взрослого (воспитателя, учителя) или группового лидера.

В условиях проявляемой взрослыми идентификации повышаются настроение, самооценка и социальная активность ребенка: он общается с группой на уровне рефлексии и сопереживания. Идентификация как стиль общения обеспечивается формированием позитивных идентификационных личностных качеств. При этом общение со сверстниками выступает как школа социальных отношений — ребенок практикуется в действиях, присвоенных им от взрослого.

В отношениях со взрослыми и сверстниками ребенок не только принимает на себя роль другого, но и идентифицируется с ним, усваивая тип его поведения, его чувств и мотивов или приписывая другому собственные мотивы.

Перенос собственных чувств и мотивов на другого — типичная форма *экстрариоризационной идентификации.* Она становится свойственной ребенку на ранних этапах онтогенеза.

В детстве приписывание своих чувств и мотивов другому человеку или предмету проявляется очень ярко. Из непосредственных наблюдений детей в специально созданных ситуациях видно, сколь велика готовность ребенка переносить свой эмоциональный опыт на другого человека или неодушевленный предмет. Поэтому ребе-

нок легко идентифицируется с куклой или с другой любимой игрушкой: кукле он приписывает то или иное состояние, которое известно самому малышу (экстрариоризационная идентификация), затем ребенок интериоризируется с этим состоянием куклы и действует в игре от имени куклы и от своего имени. Не только сюжет, но и переживания *идентификационных состояний* захватывают ребенка и придают игре особую значимость.

Развитие способности к идентификации дает ребенку возможность различать и распознавать эмоции и чувства другого, а позднее — соотносить их с эталонным нормативным поведением.

Идентификация как феномен социогенеза личности, как механизм, определяющий бытие личности, имеет двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, идентификация обеспечивает присвоение многообразных психических действий, формирует способность к установлению положительных взаимоотношений с людьми, ведет к развитию социально значимых личностных качеств, с другой — может привести к растворению индивида в другом человеке, выхолащиванию индивидуального.

В условиях разумного воспитания социальное развитие человека идет в направлении формирования личностных качеств, обеспечивающих успешное существование индивида в группе и группы в целом.

Идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе.

Первое рождение личности обусловлено присвоением структурных звеньев самосознания, как уже об этом говорилось ранее, свойственных социализированному человеческому индивиду в любой человеческой культуре, независимо от уровня развития производственных отношений (сказанное относится к самой структуре, но не к содержанию, ее наполняющему). Присвоение структурных звеньев самосознания осуществляется через механизм идентификации. В онтогенезе личности происходит идентификация с именем, со специальными образцами, развивающими притязания на признание, с полом, с образом «Я» в прошлом, настоящем и будущем, наконец, с теми общественными ценностями, которые обеспечивают бытие личности в социальном пространстве и дают ей возможность присвоить общественные нормативы прав и обязанностей.

Второе рождение личности связано с формированием мировоззрения, с построением связной системы личностных смыслов. Активная воля, организованная мировоззрением в социальном проявлении индивида, оценивается как самостоятельность. Здесь механизм идентификации действует на эмоциональном и когнитивном уровнях. Развитая личность ориентируется на идеологию, мировоззрение и прогнозирует себя в будущем, формируя идеаль-

ный образ своей жизненной позиции, эмоционально и рационально идентифицируется с ним и стремится соответствовать этому образу.

§ 2. Обособление как механизм социализации и индивидуализации личности

Предпосылки обособления. Бессознательные реакции обособления можно наблюдать в любом сообществе стадных (стайных) животных. При том что эти животные объединены в стадо (стаю), внутри него они действуют обособленно: каждый старается занять более высокое иерархическое место, каждый устремлен к пище и биологическому комфорту для себя. Такое естественное, природное обособление отдельного животного в стаде (стае) создает предпосылки к выживанию каждого представителя вида.

Среди приматов мы наблюдаем обособление каждого животного в большом числе случаев. Животное, поедающее лакомство, отворачивается от остальных, чтобы другие не отняли у него эту еду. Вожак отнимает у членов стада все, что мало-мальски привлекает его внимание. Особой формой обособления является агрессия. Животное в этом состоянии сигнализирует остальным, что оно небезопасно. Реакция агрессии чаще всего является реализацией потребности в обособлении.

Реакции, сигнализирующие о стремлении животного к обособлению, проявляются через враждебные позы, действия, звуки. Животное может обособиться от членов стада. Мы можем наблюдать и стадное обособление от животных других видов или чужих своего вида. В этот момент все животные стада объединяются в своем общем стремлении к изгнанию пришельца-врага.

В животном мире мы находим некоторые биологические предпосылки к обособлению, которое будет разворачиваться в истории как феноменологическая сущность человека.

В период предыстории человеческого общества обособление играло весьма значительную роль. Родовой индивид был погружен только в поле родовой идентификации. «Мы» — реально существующая, малая по численности, первобытная родовая общность, в которой прежде всего развивался механизм идентификации. Всякие другие — «Они». Род стремился обособиться от «Они», так как последние несли в себе опасность разрушения рода. В отношении рода со всеми «Они» всякий раз обособление приобретало форму отчуждения, выражаемого в агрессии. По существу, первоначально это было близкое к животному отчуждение.

Антропосоциогенез, как уже говорилось, проходил под определяющим влиянием труда. Социальные отношения людей по поводу развивающего труда объединяли их в идентификационных

действиях и требовали появления рефлексирующего обособления, необходимого для следования за развивающимися родовыми законами (табу), для успешного овладения орудиями труда и всей остальной родовой культурой.

В самом деле, чтобы освобождающийся от биологических форм поведения человеческий род смог сохраниться в этом мире, необходимо было создать равные по неукоснительности природным стимульным поведенческим формам законы. Такими законами стали родовые табу.

Сызмальства подрастающее поколение идентифицировали с родом. Определяющее значение в этой родовой идентификации имело табу. Нарушивший табу автоматически отчуждался от рода. Если соблюдение родовых правил обеспечивало индивиду родовую идентификацию, кооперацию во всех ее видах (разделение крова, пищи, защиту от чужих и др.), то нарушение этих правил отторгало индивида как чужого. Он изгонялся, он переставал быть своим. Нередко род уничтожал отступника, демонстрируя определенный максимализм. Так через крайние формы отчуждения у индивидов формировалось понимание необходимости родового долга и одновременно осуществлялся контроль.

Управление родом принадлежащими к нему индивидами (каждый «как все») имело непреходящее значение: именно это обеспечивало выживание небольших по численности групп людей в экстремальных условиях, в которых человек (отнюдь еще не sapiens) должен был противостоять бесконечно огромному тогда миру.

Социальное бытие рода, особенно трудовая деятельность, требовало не только воспроизводства родового опыта, но и каких-то нововведений. Распределение труда, разделение родовых функций приводили к большей индивидуализации людей, выделению, осмысливанию родом их достоинств и недостатков.

Вероятно, на этом этапе родового развития человека появляется некий прообраз имени — индивидуальный знак родового человека. Этот знак присваивался каждому индивиду не по одним и тем же законам. Синкретическое мышление не могло сразу породить системы имянаречения. Одни индивиды получали прозвища за свои родовые деяния (подвиги на охоте, создание улучшенного орудия и пр.), другие — по ассоциациям, связанным с рождением, с каким-либо событием, запечатленным в сознании рода, и т.д. Как бы то ни было, индивидуальный знак уже выделял человека из его родового «Мы», индивидуализировал, обособлял.

Обретя имя, родовой человек получал и точку отсчета своих поступков и деяний. Это было начало социального разрешения на индивидуализацию, на обособление.

Однако табу требовало неукоснительного следования его предписаниям. За каждым следил не только его род, но и более могущественный, чем человек, тотем. Тотем в представлении родового со-

общества — праотец этого рода. Тотемом мог быть неодушевленный предмет или животное, реже — явление природы. Каждый род носил имя своего тотема.

Родовое сознание порождало нормативность и создавало социального контролера — тотем. Нарушение табу отдельным индивидом требовало сиюминутной расправы с ним рода.

Табу держало род в готовности к противостоянию всему враждебному. Это жесткая обязанность, перворожденное в сознании человека «Надо!», которое обеспечивало выживание отдельного индивида и всего рода. Табу формировало волю человека и дисциплинировало его по законам социального бытия. Но табу создавало обязанности и права рода и не выделяло индивида.

Труд, как мы знаем, начал индивидуализировать человека в социальном отношении. Наиболее способные создавали не только улучшенные орудия, не только превосходили других в трудовой деятельности, но и ощущали необходимость улучшения социальной системы рода. Если успехи в первых деяниях были очевидны (например, появлялось больше добычи в результате использования улучшенного орудия), то новаторство в социальной области воспринималось как отступничество. Тот родовой индивид, который, несмотря на ожидаемую кару, стремился к нововведениям в социальном плане, был поистине не только новатором, но и подлинным революционером, прообразом личностного начала в человеке. Сколько их было, безымянных теперь «родовых отступников», которые в действительности являлись перволичностями...

Для того чтобы родовой человек предпринял попытку ввести новаторские идеи в родовую социальную систему, он должен был не только породить эту идею, но и найти в себе силы обособиться от родовых табу, тотема и самого рода. И это обособление было уже качественно новым по сравнению с отчужденной агрессией к чужому племени.

Отношения обособления матери и ребенка. Идентификационные отношения матери с ребенком организуют у него социальные потребности в положительных эмоциях, притязание на признание и чувство доверия к людям. Через механизм идентификации, как уже говорилось, осуществляется присвоение из социума всех достижений человечества: высших психических функций, ценностных ориентаций и др.

Идентификация — механизм уподобления. Однако мать хочет творить свое дитя как индивидуальность. Поэтому, наряду с развитием своего малыша через уподобление человеку вообще, выступая как посредник между социальным бытием человечества и психическим бытием своего ребенка, она творит также и его способность к обособлению, ибо эта способность завершает создание полноценного человека как личности.

Мать называет свое дитя по имени сразу же после его рождения. Это обращение по имени входит в бессознательную сферу

младенца вместе с положительными эмоциями матери. Здесь идентификационные механизмы работают на бессознательном уровне. Однако младенец, погруженный в поле материнской идентификации, которая обеспечивает его социальное дозревание, скоро прекращает свое инфантильное существование. Мать сама организует ситуации, которые учат ребенка необходимому для его нормального развития обособлению. Она говорит: «Сам сделай!», «Сам мой ручки!», «Сам ешь!», «Сам оденься!» и т.д. Это «Сам!» — социальное доверие, социальная необходимость, которой добивается мать с надеждой и уверенностью в состоятельности своего дитяти.

И малыш награждает мать и всех близких, заявляя: «Петя — сам!», «Я — сам!», «Я хочу!», «Я не хочу!», «Я буду!», «Я не буду!» и многое другое.

Обособление ребенка — предтеча к его личности. Теперь уже он берет на себя ответственность за свою самостоятельность. И не важно, что вначале его ожидают неудачи, — он начинает формировать свою собственную внутреннюю позицию.

Присваиваемые механизмы идентификации и обособления определяют самоощущение ребенка, ощущение им других людей и взаимодействуют с этими же механизмами в процессе его социальных контактов с другими. С первых лет ребенок начинает развиваться как личность. Но это детская личность.

Обособление как механизм развития и бытия личности. В онтогенезе личности овладение обособлением как способностью выделиться из общего, осознать свою собственную нерасторжимую целостность и индивидуальность ведет к формированию механизмов социального поведения, развития и бытия личности.

Обособление — прежде всего механизм установления с другим человеком отношений на социально приемлемых началах, дающих возможность общающимся сохранять свою индивидуальность, чувство собственного достоинства и тем самым реализовывать свои притязания на признание.

Обособление — естественная потребность человека, помещенного в положение *скученности*, в положение «Я», задавленного насильственным присутствием других. Напряжение от неизбежного насилия, от присутствия других ищет выход в обособлении.

Обособление в качестве техники профессионального общения ложится в основу стиля воздействия: взрослого — на детей; лидера — на членов группы и т.д. Крайняя степень обособления — отчуждение — может иметь место и в демократическом стиле общения как способ выражения негативного отношения к тому или иному происшествию (поступку) или асоциальному суждению. Отчуждение в авторитарном стиле хотя и организует дисциплину в группе, но оно непродуктивно в плане как субъективного самочувствия членов группы, так и развития каждой личности. От-

чужденный стиль воспитателя рождает или аналогичный, идентифицирующийся с ним, агрессивный тип личности, или тревожную и робкую личность.

Обособление как феномен социогенеза личности, как механизм, определяющий бытие личности, имеет двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, обособление возлагает на личность индивидуальную ответственность за себя, с другой — может привести к отчуждению как социальной холодности.

В условиях разумного воспитания социальное развитие человека идет в направлении личностных качеств, обеспечивающих успешное существование индивида в группе и группы в целом. Если идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе, то обособление позволяет присваивать «внешнее через внутреннее». Именно обособление индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы человека.

И хотя каждый индивид присваивает структуру самосознания через идентификационные механизмы, обособление определяет индивидуальное развитие каждого звена этой структуры.

Уровень первого рождения личности — присвоение структуры самосознания — происходит не только через механизм идентификации. Присвоенные звенья структуры самосознания наполняются индивидуально окрашенным содержанием и закрепляются в личности благодаря ее способности к обособлению. Конечно, и сама идентификация избирательна: внешние воздействия всегда опосредуются внутренним содержанием, позицией личности. Но способность к обособлению — это прежде всего позитивная способность к удержанию, защите, сохранению индивидуального. Поэтому-то так категорично звучит инфантильная формула структуры самосознания: «Я — Петя — хороший — мальчик — был, есть, буду — должен — имею право».

Уровень второго рождения личности, как мы это знаем, *связан с формированием мировоззрения*. Активная воля, организованная мировоззрением в социальном проявлении индивида, есть *самостоятельность*. И хотя этой самостоятельности личность учится через примеры значимых лиц, с которыми она идентифицируется, самостоятельность непременно требует способности к обособлению.

Механизм обособления действует на эмоциональном и когнитивном уровнях. При взаимодействии с другими личность с высокой культурой социального общения «сохраняет свое лицо» не только на эмоциональном, но и на рациональном уровне. В крайних случаях депривации личности (ее ценностной сферы, например) естественная форма обособленности заменяется отчуждением. Если отчуждение возникает на бессознательном уровне и это

влечет за собой агрессию, аффективность, то это вредит личности. Если же на этом эмоциональном фоне личность в состоянии управлять своими эмоциями и демонстрировать отчуждение на рациональном уровне, то можно говорить об эмоционально устойчивой личности.

§ 3. Взаимодействие идентификации и обособления

Идентификация-обособление — парный механизм развития и бытия личности. Социальное развитие человека, его взаимодействие с обществом в науке понимается неоднозначно — это обусловлено исходными философскими позициями. Целый ряд направлений рассматривает так называемую социализацию человека как насилие над его истинной природой.

Согласно психоаналитической концепции социальное развитие ребенка осуществляется через его *идентификацию* с родителем того же пола, что и ребенок, и как следствие — с моральными требованиями общества. При этом взрослый для ребенка — абсолютный авторитет; ребенок ощущает свою неполноценность в сравнении с ним и оттого постоянно тревожен. Кроме того, согласно З. Фрейду, социальному развитию ребенка способствует идея Бога, с которым он также идентифицируется. Идентификация приводит к тому, что «дикий, запуганный ребенок становится социальным, нравственным и поддающимся воспитанию»[1].

Идеи З. Фрейда были развиты в работах К. Юнга, А. Адлера, Э. Фромма, а также М. Клейн, А. Фрейд, К. Хорни и др. В этих же традициях рассматривают идентификацию Ж. Лакан и его последователи. В том же направлении развивает свою концепцию Т. Харрис. Маленький ребенок живет с ощущением тревоги, которое складывается у него из общения со взрослым. На основании таких отрицательных ощущений он заявляет: «*Я неблагополучный*» («I am not OK»). Детская закомплексованность очень прочно записывается в мозгу. Чувство неполноценности, которое проявляется у взрослого, — это последствия того, что он испытывал, когда был ребенком[2]. Т. Харрис полагает, что развитие ребенка — это развитие его идентификации со взрослым.

Трактовка социального развития в русле психоаналитического направления обычно исключает влияние иных взрослых, кроме родителей. Идентификация, по существу, рассматривается как катализатор спонтанных взаимоотношении ребенка и взрослого, вырабатывающий у ребенка негативную позицию по отношению к взрослому и комплекс неполноценности. Такое понимание яв-

---

[1] *Фрейд З.* Психоанализ детских неврозов. — М.; Л., 1925. — С. 192.
[2] См.: *Harris T.* I'am OK — you're OK. — N. Y., 1973. — P. 49.

ляется лишь частным случаем идентификации при неблагополучном развитии ребенка, а ведь идентификация — универсальное свойство человека. К сказанному следует добавить, что развитие цивилизации в трактовке З. Фрейда и его последователей предстает как процесс отчуждения от непосредственных жизненных влечений человека, а культура — как нечто чуждое и враждебное его естественным устремлениям[1].

В теориях западных авторов идея насилия человека над природой в процессе его социализации опирается не только на понятие «идентификация». Исследователи человеческого поведения широко пользуются понятием *«отчуждение»*. Оно переливается из философии Ф. Ницше, из феноменологии М. Хайдеггера и Ж. П. Сартра и психоаналитических работ З. Фрейда в современную зарубежную психиатрию, социологию и социальную психологию.

Так, для М. Хайдеггера отчуждение — это способ бытия в условиях общественности, это обезличивание человека в отчужденных общественных нормах поведения, когда каждый уподобляется каждому[2]. Преодоление отчуждения может якобы произойти лишь в результате освобождения от социальных нужд. Эта идея берет свое начало у Ф. Ницше, утверждавшего: «Необходимо уничтожить мораль, чтобы освободить жизнь»[3].

Представители указанных направлений наполняют понятие «отчуждение» исключительно отрицательным содержанием, настаивая на том, что отчуждение возникает в результате социального развития как нечто сковывающее свободу личности, ее потребности и достоинство. Если же посмотреть на проблему социального развития с иной точки зрения, то оно представляется в более оптимистическом свете. По существу, понятия *идентификации* и *обособления* (*отчуждения*) в том виде, в каком они представлены в указанных выше направлениях, отражают противопоставление интересов личности и общества. Отчасти это так. Но данные исследователи не считаются с тем, что человек не может развиваться вне общества: он социализируется (присваивает) через идентификацию и индивидуализируется через обособление.

Личность присваивает свои сущностные черты через идентификацию и индивидуализирует себя через обособление. По-прежнему нельзя не согласиться с классиками: «Человек есть в самом буквальном смысле общественное животное, не только животное, которому свойственно общение, но и животное, которое только в обществе и может обособляться»[4]. Однако человек как общественное животное именно в обществе может не только обособляться, но и отождествляться.

---

[1] См.: *Freud S.* Ausgewählte Schriften. Band I. — L., 1969.
[2] См.: *Хайдеггер М.* Бытие и время. — М., 1997.
[3] *Ницше Ф.* Соч. — М., 1910. — Т. 9. — С. 137.
[4] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. — Т. 13. — С. 710.

Социальное развитие человека идет в направлении совершенствования личностных качеств, обеспечивающих возможность успешного существования и развития личности в группе, и вместе с тем в направлении развития личностных качеств, обеспечивающих возможность успешного существования и развития группы как единицы общества.

История человечества показывает нам, что, несмотря на существование самых противоречивых идеологий, которые возникали на протяжении истории, *общество всегда нуждалось в деятельной, самостоятельной и активной личности.* Эта личность должна гармонически взаимодействовать с обществом. Так было во все века, и это обстоятельство обусловило формирование определенного механизма в генезисе развития человека.

Идентификация и обособление составляют взаимодействующую пару противоположных механизмов, которые находятся по отношению друг к другу в диалектическом единстве. В паре нет качеств под знаком плюс и нет качеств под знаком минус. Именно здесь происходит единство и борьба противоположностей, именно здесь эти противоположности равноценно значимы.

Идентификация и обособление — единый механизм, развивающий личность и делающий ее психологически свободной. Этот же механизм обеспечивает возможность успешного существования личности в группе и одновременно жизнеспособность группы.

Общая направленность социального развития такова, что в индивидуальном генезисе первоначально возникает готовность к идентификации с другим человеком. Обособление начинает проявляться в социальной ситуации, требующей от индивида отделения от других, отстаивания своего «Я». Так возникает механизм, регулирующий поведение личности в обществе: идентификация и обособление.

Производные от основной пары (конформность — самостоятельность, сопереживание — зависть и др.) получают свое развитие в специфических социальных ситуациях: из ситуативно возникающего поведения в определенных условиях складываются свойства личности.

В структуре личности превалирующий член пары определяет личностные качества. В крайнем выражении каждый член пары асоциален.

Развитие личностных качеств, исходящих от идентификации и от обособления, обусловлено *врожденными предпосылками, социальными условиями* (взаимоотношения с родителями, с окружающими взрослыми и сверстниками, содержание деятельности) и *внутренней позицией самого индивида.*

Врожденные особенности, стиль жизни и внутренняя позиция (отношение к себе, к своему долгу) делают человека более идентифицирующимся, более обособляющимся или безучастным.

В обыденной жизни идентификация и обособление — постоянно действующий механизм, который регулирует действия, поступки, потребности и состояния человека. Идентификация-обособление дает основания для следующих вариаций позиций и эмоций человека.

Во-первых, сензитивный индивид может легко заражаться состоянием другого человека, идентифицироваться с другим. Он как бы начинает смотреть на мир глазами другого. В то же время сензитивный индивид может легко обособляться или даже отчуждаться от другого, если проявления другого являются неприемлемыми. Идентификация и обособление при этом сопровождаются эмоциями (позитивными или негативными).

Во-вторых, индивид может в одной и той же ситуации с кем-то идентифицироваться, а от кого-то обособляться и даже отчуждаться. Причем происходить это может как на бессознательном, так и сознательном уровне. Когда выбор для человека неоднозначен, возможно обострение тревожности.

В-третьих, у индивида может возникнуть потребность в идентификации с кем-то в ситуации, когда социальный аппарат требует от него отчуждения. В этом случае не только обстоятельства определяют, как следует поступить, но и сам он берет на себя ответственность за выбор линии поведения. Поступая в соответствии с тем, как «надо», он тревожен, поступая, как ему подсказывают эмоции, он также тревожен.

В сплоченной социокультурной группе ее члены эмоционально идентифицированы, в сфере ценностных ориентаций наблюдается единство; совместная деятельность соединяет членов группы в чистой «радости общения» и в радости совместной деятельности. В нормальной ситуации идентификация и обособление осуществляются без тревоги.

Акцентировка членов пары идентификация-обособление имеет сложную обусловленность. Этим объясняется то, что индивид может развиваться в трех направлениях:

1) в направлении постоянной, гиперболизированной, ярко выраженной готовности к идентификации с другим индивидом;

2) в направлении отчуждения от других индивидов;

3) в направлении гармонического взаимодействия членов пары в соответствии с внутренними потребностями личности и социальной необходимостью.

Развитие личности через механизм идентификации-обособления — сложный, противоречивый процесс.

Сама природа человека двойственна. Мы идентифицируемся с животным, растением, игрушкой, но мы же, отчуждаясь, в силу объективных требований бытия человека, убиваем животное, срываем растение, перестаем одухотворять игрушку.

Идентификация-обособление для каждого человека имеет разное значение, разное содержание переживания, в зависимости от того, с кем строятся отношения. С близкими людьми мы идентифицируемся иначе, чем с чужими, и обособляемся, отчуждаемся от своих иначе, чем от чужих.

В разные моменты жизни мы то «теплее», то «холоднее».

Любовь — всегда идентификация в высшей степени. Ненависть — всегда отчуждение. Но человек обычно не живет в этих крайних состояниях. Ни один барометр не измерит человеческих идентификаций и обособлений. Это постоянно действующий механизм, работающий на бессознательном и сознательном уровнях.

Идентификация-обособление может действовать как в зависимости от социальных ожиданий, так и вопреки им. В одних случаях этот механизм поднимает человека до звенящих высот человечности, в других — опускает до самых темных глубин человеческой низости.

Идентификация-обособление в искусстве и в жизни. В филогенезе человеческого рода, в мифологическом сознании людей доклассового общества предметы и явления природы, боги, герои, демоны, духи и пр. были наделены теми же свойствами и способностями, что и человек. Только так, через идентификацию с неизвестным, родовой человек мог проникнуть во внутренние свойства этого неизвестного. Отождествление другого с собой давало возможность хоть как-то понять этого другого.

Вытеснение из себя определенных свойств и возложение их на другого позволяли лучше разобраться не только в этом другом, но и в себе самом. *Антропоморфизм* — форма идентификации, позволяющая своеобразно познавать мир.

Идентификация — это переживание человеком своей тождественности с другим человеком или любым объектом действительности. Овладение идентификацией идет через развитие способности приписывать свои особенности, склонности и чувства другим и приписывать себе особенности, склонности и чувства других, переживая их как свои. Именно этот диапазон идентификации позволял развивать человеческое сознание и выступал одним из способов овладения окружающей действительностью.

В психологию и искусство вошла идея Аристотеля о том, что сочинение эпоса, трагедий, комедий и дифирамбов — в целом не что иное как *подражание* (mimesis). Выше мы уже рассматривали подражание как вид идентификации.

Во-первых, развитие человека в детстве базируется на тех механизмах, которые существовали в начальный период развития человеческого рода. Во-вторых, специфика искусства требует от автора переживания своей тождественности с другим, приписывания своих особенностей, свойств, чувств другим и способности отождествляться с особенностями, свойствами и чувствами других.

Процесс идентификации — неотъемлемая составляющая художественного творчества. Для примера обратимся к поэзии Уолта Уитмена. Как пишет К. Чуковский, «слово “идентичность” (*identity* — одинаковость, тождество) — любимое слово Уолта Уитмена. Куда ни взглянет, он видит родственную близость вещей, все они сделаны из одного материала. И дошло до того, что, какую вещь ни увидит, про всякую говорит: это — я!»[1]. В этом его восклицании живое чувство своей идентичности с миром, и это ощущение он делает своим поэтическим приемом.

Он — предмет:

Я вижу саван, я — саван...

Он — старуха:

Не у старухи, а у меня морщинистое желтое лицо,
Это я сижу глубоко в кресле и штопаю своему внуку чулки.

Он — вдова:

Я вдова, я не сплю и смотрю на зимнюю полночь.
Я вижу, как искрится сияние звезд на обледенелой и мертвенно-белой земле.

Он — беглый негр, за которым погоня, такую же погоню он чувствует за собой:

Я — этот загнанный негр, это я от собак отбиваюсь ногами,
Вся преисподняя следом за мною.

Это «Песня о себе», стихи дают ощущение боли и ужаса затравленного человека. Величайшее достижение отождествления в том, что оно в поэзии превращается в эстетический принцип:

У раненого я не пытаю о ране, я сам становлюсь тогда раненым.

Или другое отождествление:

Когда ловят воришку, ловят и меня,
Умирает холерный больной, я тоже умираю от холеры,
Лицо мое стало, как пепел, жилы мои вздулись узлами,
люди убегают от меня.
Нищие становятся мною,
Я застенчиво протягиваю шляпу, я сижу и прошу подаяния...

(«Песня о себе»)

У. Уитмен стремится довести свое со-радование, со-страдание, со-чувствие до полного слияния с другой личностью. Он заражен этим чувством всетождества, поэтому всюду его двойники и он двойник всех — мир продолжение его самого:

Я весь не вмещаюсь между башмаками и шляпой...
Мои локти — в морских пучинах, я ладонями покрываю всю землю!
О, я стал бредить собою, вокруг так много меня!

---

[1] *Чуковский К.* Уолт Уитмен. Собр. соч.: в 6 т. — М., 1936. — Т. 2. — С. 737.

У. Уитмен расширяет не только пространство, но и время:

Время — ничто, и пространство — ничто,
Я с вами, люди будущих столетий.
То же, что чувствуете вы, глядя на эту воду, на это небо,
чувствовал когда-то и я,
Так же, как освежает вас это яркое, веселое течение реки,
освежало оно и меня,
Так же, как теперь стоите, опершись на перила, стоял когда-то и я.

Поэт обращался к еще не родившимся, далеким потомкам, которые возникнут в будущем времени, которые уйдут, как и он, но не в небытие, а в новые грядущие поколения.

Поэтическая идентификация учит человека жить не только «между башмаками и шляпой», но быть поистине целостным человеком.

Еще раз следует настойчиво повторить: идентификация-обособление развивается как механизм и как чувство в рамках социальных ожиданий общества и вопреки этим ожиданиям. Человек как личность, обладающая своим индивидуальным самосознанием, не только находится в зависимости от транслирующихся извне идентификации и обособления со стороны общества или другого человека, но и сам проявляет себя бессознательно и, что особенно важно, сознательно как личность, готовая к идентификации или к обособлению. Поэтому-то он может проявить человечность в высшей степени или проявить бесчеловечность, опускаясь до самых ужасных глубин человеческой низости.

В художественной литературе мы находим множество обращений писателей к идентификации и обособлению человека как потрясающе заманчивой особенности его души.

В этой связи вспомним сюжет истории, которую отдал на суд читателя виднейший писатель-фантаст США Роберт Силверберг. Речь идет о его рассказе «Увидеть невидимку»[1].

Фабула рассказа в следующем. Человека XXI века приговорили на год к невидимости. Два государственных наемника отпечатали на лбу осужденного клеймо. Это клеймо означало метафоричную невидимость: люди видели осужденного, но не имели права смотреть на него и тем более заговорить с ним.

Таким было наказание за холодность.

Герой очень быстро понял ужас случившегося:

«Впервые за всю жизнь я ощутил себя изгоем...»

«Как описать мои частые смены настроения в те месяцы?

Бывали периоды, когда невидимость казалась величайшей радостью, утехой, сокровищем. В те сумасшедшие моменты я упивался свободой от всех и всяческих правил, опутывающих обыкновенного человека.

Я крал. Я входил в магазин и брал, что хотел, а трусливые торговцы не смели остановить меня или позвать на помощь...

---

[1] *Силверберг Р.* Увидеть невидимку. — М., 1984.

Я подсматривал. Я входил в гостиницы и шел по коридору, открывая наугад двери. Некоторые комнаты были пусты. Другие нет... я наблюдал все. Дух мой ожесточился. Пренебрежение обществом — преступление, принесшее мне невидимость,— достигло небывалого размера».

Затем «я снова смягчился. Моя надменность исчезла. Я остро чувствовал одиночество. Кто мог обвинить меня тогда в холодности? Я размяк, был готов впитывать каждое слово, каждый жест, каждую улыбку, патетически жаждал прикосновения руки. Шел шестой месяц моей невидимости.

Теперь я ненавидел ее страстно. Все радости ее оказались на поверку пустыми, а муки непереносимыми. Я сомневался, что сумею прожить оставшиеся шесть месяцев. Поверьте, мысли о самоубийстве не раз приходили мне в голову...»

И вот однажды этот злосчастный человек случайно встретил такого же заклейменного, такого же отверженного. «Мною завладело желание догнать его, и спросить, и узнать его имя, и заговорить с ним, и обнять его». (А ведь это было запрещено.)

Наш Невидимка выследил нового знакомца и обратился к нему. «Постойте,— сказал он тихо.— Здесь нас никто не увидит. Мы можем поговорить. Мое имя...» Но другой, охваченный неописуемым ужасом, убежал. С Невидимым нельзя иметь никаких дел, особенно другому Невидимому.

Невидимый наш герой то впадал в состояние агрессии, и тогда он ломал и крушил все, что ему попадало под руку, то его охватывало оцепенение. Один день монотонно сливался с другим. Истощенный ум отказывался переваривать прочитанное.

И вот однажды позвонили в дверь: «Май, одиннадцатое, 2105. Твой срок кончился. Ты отдал долг и возвращен обществу».

Возвращение к видимости. Герой говорит о себе: «...Я уже не был тем равнодушным и надменным человеком, каким был до наказания».

Но вот однажды его настиг давний знакомец — Невидимка, который убежал когда-то от общения. И тут началось.

— Пожалуйста, подождите минуту. Не бойтесь.

Наш герой увидел одичавшего человека с безумным блеском глаз. Он было рванул, чтобы убежать, но Невидимка закричал: «Нет, не уходите! Неужели вы не сжалитесь надо мной?! Вы сами были на моем месте!»

«Я сделал нерешительный шаг и вспомнил, как я взывал к нему, как молил не отвергать меня. Я вспомнил свое страшное одиночество.

Еще один шаг назад.

— Трус, — воскликнул он. — Заговори со мной! Заговори со мной, трус!

Это оказалось выше моих сил. Я был тронут. Слезы неожиданно брызнули из моих глаз, и я повернулся к нему, протянул руку. Прикосновение словно пронзило его током. Через миг я сжимал его в объятиях, стараясь успокоить, облегчить страдания.

Роботы-ищейки сомкнулись вокруг нас. Его оттащили. Меня взяли под стражу и снова будут судить за преступление, на сей раз не за холодность — за отзывчивость».

Наш герой не мог карать другого долгим и жестоким отчуждением. Общество 2105 г. пошло тем путем, когда оно карало своих сограждан длительным отчуждением в публичном окружении. Это антиутопия, фантазия писателя-футуролога. Однако долговременное отчуждение существовало и существует в любых обществах, во все времена: общественное порицание, изоляция осужденных и т. п.

Потребность человека в идентификации как социальной единицы общества неистребима. Общество, отчуждаясь от человека, превращает его в невидимку, уничтожает в нем личность, лишает социальной опоры.

Реально идентификация и обособление являются предметом исследовательского интереса представителей всех искусств, а не только поэтов и писателей. Театр заинтересован в проникновении в глубинные чувства человека, в их проявлениях в телесных и поведенческих реакциях. Все виды искусства заинтересованно относятся к феномену идентификации-обособления — механизмов, заряжающих чувства и разум человека.

Искусство и реальный опыт общения людей друг с другом обогащают наши способности к рефлексии на все многообразие вероятных проявлений идентификации-обособления.

Обособление, отчуждение также стало предметом теории искусства. Следует указать на теорию «эффекта отчуждения» Б. Брехта[1]. Режиссер формировал технику актерской игры, чтобы «отчужденно» представить зрителю те события, которые надлежит показать.

Искусство постигает феномен отчуждения как сущностную особенность человека, превращая обособление в художественный прием и способ влияния на человека как зрителя и слушателя, как на органично отзывающейся эмоциями и разумом социальной единицы и уникальной личности.

Можно наблюдать множество вариантов состояний человека в зависимости от механизмов идентификации и обособления. В мировой литературе, начиная с древних времен, мы найдем бесчисленное множество тому примеров — блистательных образов, отражающих следствие идентификации и обособления. В русской литературе у Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Н. С. Лескова, А. П. Чехова, А. Платонова, М. Булгакова и многих других писателей XIX—XX вв. мы находим тонкие рефлексии на человеческую способность к идентификации и обособлению.

В свою очередь в XX в. в Европе под влиянием экзистенциальной философии и в самих ее недрах были рождены произведения, показывающие значение для человека его способности к обособлению. Вспомним, например, такие произведения Ж. П. Сартра,

---

[1] См.: *Брехт Б.* О театре. — М., 1960.

как «Тошнота», «Стена», «Слова», произведения А. Камю «Посторонний», «Чума», «Падение», «Калигула», «Миф о Сизифе» и др. XX век воспринял идеи писателей-экзистенциалистов и оценил их за проницательное видение нарастающей проблемы отчуждения.

В XX в. писатели особенно остро почувствовали повсеместно надвигающуюся на человечество проблему отчуждения. Латиноамериканский писатель Г. Г. Маркес подарил миру множество своих произведений, посвященных проблеме одиночества и отчуждения человека: «Осень патриарха», «Полковнику никто не пишет» и, наконец, «Сто лет одиночества».

Темы вчувствования в другого, идентификации с ним, а также темы одиночества и обособления являются особенно значимыми для современного человека, одаренного тонкой рефлексией. Стремящийся к утверждению в мире своего чувства личности и страдающий от потери идентичности с другими людьми, человек теряет родовое чувство «Мы-идентичности», становясь отчужденным «Я».

Идентификация-обособление — чрезвычайно сложный, многоемкий механизм, приводящий к многозначным последствиям переживаний и к самоосуществлениям личности.

Глава 3

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

§ 1. Внутренняя позиция и развитие личности

Бытие общественных отношений отражается на личности, как известно, через присвоение человеком общественно значимых ценностей, через усвоение социальных нормативов и установок. При этом и потребности, и мотивы каждой личности несут в себе общественно-исторические ориентации той культуры, в которой развивается и действует данный человек. Это означает, что человеческое существо может подняться в своем развитии до уровня личности только в условиях социального окружения, через взаимодействие с этим окружением и присвоение того духовного опыта, который накоплен человечеством. Через систему личностных смыслов человек в процессе онтогенетического развития формирует свою собственную внутреннюю позицию.

Система личностных смыслов. Психология выделила ряд условий, которые определяют основные закономерности психическо-

го развития личности. Исходным для каждой личности является уровень психического развития; сюда можно отнести умственное развитие и способность к самостоятельному построению ценностных ориентаций, к выбору линии поведения, позволяющей отстаивать эти ориентации.

Индивидуальное бытие личности формируется через внутреннюю позицию, становление личностных смыслов, на основе которых человек строит свое мировоззрение, через содержательную сторону самосознания.

Система личностных смыслов каждого человека определяет индивидуальные варианты его ценностных ориентаций. Человек с первых лет жизни усваивает и создает ценностные ориентации, которые формируют его жизненный опыт. Эти ценностные ориентации он проецирует на свое будущее. Именно поэтому столь индивидуальны ценностно-ориентационные позиции людей.

Современное общество поднялось на ту ступень развития, на которой осознается особая роль личностного начала в человеке, высоко оценивается всестороннее развитие личности.

А. Н. Леонтьев указывал, что личность — это особое качество, которое индивид приобретает в обществе, в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается[1]. Удовлетворение человеком предметно-вещественных потребностей приводит к низведению их лишь до уровня условий, а не внутренних источников развития личности: личность не может развиваться в рамках потребностей, ее развитие предполагает смещение потребностей на созидание, которое не знает границ. Этот вывод имеет принципиальное значение.

Психологи, разрабатывающие теорию личности, считают, что человек как личность представляет собой относительно устойчивую психологическую систему. Согласно Л. И. Божович, психологически зрелой личностью является человек, способный руководствоваться сознательно поставленными целями, что определяет активный характер его поведения. Эта способность обусловлена развитием трех сторон личности: рациональной, волевой, эмоциональной[2].

Для целостной, гармоничной личности, несомненно, важна способность не только к сознательному самоуправлению, но и к формированию мотивирующих систем. Личность не может характеризоваться развитием какой-либо одной стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это некая нерасторжимая целостность всех ее сторон.

---

[1] См.: *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

[2] См.: *Божович Л. И.* Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Избр. психол. труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1995.

В.В.Давыдов правомерно указывал, что социально-психологическая зрелость личности определяется не столько процессами органического роста, сколько реальным местом индивида в обществе. Он утверждал, что в современной возрастной психологии вопрос надо ставить следующим образом: «Как сформировать целостную человеческую личность, как помочь ей, по выражению Ф.М.Достоевского, «выделиться», как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление»[1].

Безусловно, этот процесс должен строиться таким образом, чтобы каждый ребенок получил шанс стать настоящей, полноценной, всесторонне развитой личностью. Чтобы ребенок стал личностью, надо сформировать у него потребность быть личностью. Об этом писал Э.В.Ильенков: «Хотите, чтобы человек стал личностью? Тогда поставьте его с самого начала — с детства — в такие взаимоотношения с другим человеком (со всеми другими людьми), внутри которых он не только мог бы, но и вынужден был бы стать личностью... Именно всестороннее, гармоничное (а не уродливо-однобокое) развитие каждого человека и является главным условием рождения личности, умеющей самостоятельно определять пути своей жизни, свое место в ней, свое дело, интересное и важное для всех, в том числе и для него самого»[2].

Всестороннее развитие личности не исключает бесконфликтности самой личности. Мотивация и сознание личности определяют особенности ее развития на всех этапах онтогенеза, где неизбежно возникают единство и борьба противоположностей в самосознании личности и ее эмоционально-аффективных и рациональных проявлениях[3].

На современном этапе культурно-исторического развития общества в результате выделения особого «фактора места» в системе общественных отношений по-особому определяется развитие детей дошкольного возраста. Вся система дошкольного воспитания направлена на то, чтобы организовать эффективное «присвоение» ребенком духовной культуры, созданной человечеством, сформировать у него полезную для общества иерархию мотивов поведения, развить его сознание и самосознание.

Что касается личности ребенка, находящейся в процессе развития, то применительно к ней мы говорим лишь о формировании предпосылок, необходимых для достижения всестороннего развития. Предпосылки на каждой ступени психического развития создают личностные образования, которые имеют непреходя-

---

[1] *Давыдов В.В.* Личности надо «выделяться» // С чего начинается личность. — М., 1979. — С. 110—111.

[2] *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность. — С. 236—237.

[3] См.: *Мухина В.С.* Проблемы генезиса личности. — М., 1985. — С. 59.

щее значение и определяют дальнейшее развитие личности. Представляется очевидным, что развитие человека идет в направлении совершенствования личностных качеств, обеспечивающих возможность успешного развития индивидуальности личности и вместе с тем возможность существования личности как единицы общества, как члена коллектива.

Стать человеком — значит научиться проявлять себя по отношению к другим людям как подобает человеку. Когда мы говорим о «присвоении» материальной и духовной культуры, созданной человечеством, мы имеем в виду не только усвоение человеком умения правильно употреблять предметы, созданные трудом людей, успешно общаться с другими людьми, но и развитие его познавательной деятельности, сознания, самосознания и мотивов поведения. Имеется в виду, что развитие личности является результатом активного, своеобразного, индивидуального бытия общественных отношений. При этом важно выявить позитивные достижения и негативные образования, которые возникают на разных этапах онтогенеза, научиться управлять развитием личности ребенка, понимая закономерности этого развития.

Развитие личности определяется не только врожденными особенностями (если речь идет о здоровой психике), не только социальными условиями, но и внутренней позицией — складывающимся уже у малого ребенка определенным отношением к миру людей, к миру вещей и к самому себе. Указанные предпосылки и условия психического развития глубинно взаимодействуют друг с другом, определяя внутреннюю позицию человека по отношению к себе самому и окружающим людям. Но это не значит, что, сложившись на данном уровне развития, эта позиция не поддается воздействию извне на следующих этапах формирования личности[1].

На первом этапе происходит стихийное, не направляемое самосознанием формирование личности. Это период подготовки рождения сознающей себя личности, когда у ребенка появляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий. Начало развития личности обусловлено определенными событиями в жизни ребенка. В первую очередь он выделяет себя как персону (это происходит на протяжении всего раннего и дошкольного возраста), как носителя имени (имя собственное, местоимение «Я» и определенный физический облик). Психологически «Я-образ» формируется с эмоционального (положительного или отрицательного) отношения к людям и изъявления своей воли («Я хочу», «Я сам»), которая выступает как конкретная потребность ребенка. Очень скоро начинает проявляться притязание на признание (имеющее как позитивное направление, так и

---

[1] См.: *Мухина В.С.* Проблемы генезиса личности. — С. 59—61.

негативное). В то же время у ребенка формируется чувство половой принадлежности, что также сказывается на особенностях развития личности. Далее, у ребенка возникает ощущение себя во времени, у него появляется психологическое прошлое, настоящее и будущее, он по-новому начинает относиться к самому себе — для него открывается перспектива его собственного развития. Важнейшее значение для формирования личности ребенка имеет понимание того, что человек, находящийся среди людей, должен иметь обязанности и права.

Таким образом, самосознание представляет собой ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые определяют индивидуальное бытие личности. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющую собой единство развивающихся по определенным закономерностям звеньев.

Структуру самосознания личности формируют:

идентификация с телом, именем собственным (ценностное отношение к телу и имени);

самооценка, выраженная в контексте притязания на признание;

осознание себя представителем определенного пола (половая идентификация);

представление себя в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее);

оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры).

Структурные звенья самосознания наполняются знаками, возникшими в процессе исторически обусловленной реальности существования человека. Системы знаков культуры, к которой принадлежит человек, являются условием его развития и «движения» внутри этой системы. Каждый человек по-своему присваивает значения и смыслы культурных знаков. Поэтому в сознании каждого человека представлены объективно-субъективные реальности предметного мира, образно-знаковых систем, природы, социального пространства.

Именно эта индивидуализация значений и смыслов культурных знаков делает каждого человека неповторимым, уникальным индивидом. Отсюда естественным образом вытекает необходимость присвоения наибольшего объема культуры. Парадоксальна представленность общечеловеческого в индивиде — чем больший объем культурных единиц оказывается в самосознании отдельного человека, тем больше индивидуальных трансформаций значений и смыслов социальных знаков, тем богаче индивидуальность человека.

Конечно, здесь можно говорить лишь о возможной корреляции между объемом присвоения и индивидуализацией человека.

Безусловно, существует множество разнообразных условий и предпосылок, составляющих возможность индивидуализации человека.

§ 2. Социальная единица и уникальная личность

Человек по своей природе социален и потому включен в общественное бытие и конкретно в государственную структуру, в которой осуществляются его права и свободы, реализуется стремление быть уникальной личностью.

Личность по своей феноменологии предполагает развитие. Развитие личности опосредовано системой общественных отношений, а развитие личности осуществляется в процессе воспитания и присвоения человеком основ материальной и духовной культуры. Вместе с тем это опосредование не исключает возможностей формирования собственно внутренних позиций личности, выходящих за пределы наличных общественных условий.

В соответствии со своей социально-психологической феноменологией человек существует в двух присущих ему ипостасях: как социальная единица и как уникальная личность. Психология должна исследовать человека и как социальную единицу, и как уникальную личность, способную решать проблемные ситуации в политике, экономике, этике, науке и других жизненных сферах через индивидуальную систему личностных смыслов.

Человек как личность формируется через свои отношения с другими людьми. Он познает себя в качестве индивида через другого, себе подобного, именно потому, что другой, как и он, является носителем общественных отношений. Личность, следовательно, познается через отношения «Я» и «Ты»[1], «Я» и «Мы», «Мы» и «Они»[2] и т.д.

Развитие личности идет также через присвоение материальной и духовной культуры человечества. Индивид в процессе своей жизни осваивает свою родовую сущность, одновременно раскрывая собственные родовые потенции.

Процесс развития человеческой личности в принципе бесконечен. Человек способен выйти за рамки любых ограничений, осознавая и обретая в себе потребность в развитии. В этой связи уместно вспомнить положение К. Маркса о том, что человек делает свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания[3]. Жизнедеятельность человека сознательная, он — сознательное существо. Типология сознания зависит от этапа исто-

[1] См.: *Фейербах Л.* Избр. филос. произведения. — Т. 1. — С. 575.

[2] См.: *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. — 2-е изд. — М., 1977. — С. 78—84.

[3] См.: *Маркс К., Энгельс Ф.* Полн. собр. соч. — 2-е изд. — Т. 3. — С. 3, 93.

рического развития общества и индивидуального пути отдельной личности. (В то же время человек, безусловно, зависит и от бессознательной сферы.)

Необходимым условием развития сознания является свободная воля человека. Свободный индивид по-настоящему самоактуализируется, становится личностью, когда может следовать своим ценностным ориентациям и даже противопоставить себя роду. Более того, человек в состоянии обособляться только в обществе[1]. Но выработать в себе способность обособляться можно только через развитие внутри рода, через присвоение духовной культуры, складывающейся на протяжении всей истории развития человечества. Противопоставление личности роду есть, по существу, утверждение более глубинных связей индивида с родом.

Личность, следовательно, является носителем существующих общественных отношений и одновременно индивидуальной свободы. Индивидуальную свободу личность обретает в результате актуализации ею своих родовых сил — способности сознательно принимать решения. Для этого индивид может (или должен) обособляться от других индивидов и от общества. Таким образом, личность можно определить как индивидуальное бытие общественных отношений.

Личность всегда представлена в конкретном историческом бытии и находится с ним в противоречивом диалектическом единстве. Человек — родовое существо. Однако личность является не только продуктом, но и субъектом общественных отношений. С.Л.Рубинштейн пришел к принципиальному выводу о том, что значимость личности определяется индивидуальным преломлением в ней всеобщего[2].

С.Л.Рубинштейн видел необходимость изучения человека как части природы, способной рефлексировать, осознавать себя родовым существом. «...Человеческое бытие, — писал он, — это не частность, допускающая астрономическое и психологическое исследование, не затрагивающее философский план общих, категориальных черт бытия. Поскольку с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь онтологический план, необходимо видоизменение категорий, определений бытия с учетом бытия человека. Значит, стоит вопрос не только о человеке во взаимопонимании с миром, но и о мире в соотношении с человеком как объективном отношении»[3].

Человек — это не только продукт социальных отношений (экономических и хозяйственных, реализующихся в условиях опре-

---

[1] См.: *Маркс К., Энгельс Ф.* Полн. собр. соч. — 2-е изд. — Т. 46. — Ч. I. — С. 18.

[2] См.: *Рубинштейн С.Л.* Онтология человеческой жизни // Проблемы общей психологии. — 2-е изд. — М., 1976. — С. 242.

[3] *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Там же. — С. 257.

деленной общественно-экономической формации), но и производное непосредственных отношений людей друг к другу как к одухотворенной части природы. Эти отношения являются «подоплекой» всего богатства его чувств, сознания, ценностных ориентаций и отношения к миру в целом.

С.Л. Рубинштейн совершенно правомерно исходил из положения о том, что непосредственное общение предполагает отношение к другому человеку как «наличному живому роду», в индивидуальной форме несущему в себе «бесконечную потенцию рода», и в то же время уникальному, единственному. Поэтому, к примеру, отношения любви выступают одновременно и как родовые, и как исключительно индивидуальные. Отношения любви есть развертывание человеком своей человеческой сущности и утверждение другого в его исключительности и человечности. Следовательно, истинная личность в своей самоактуальности должна стремиться быть достойной самой себя. Отсюда и необходимость утверждения «бытия человека как бытия все более высокого плана, все большего внутреннего богатства, возникающего из бесконечно многообразного и глубокого отношения человека к миру, другим людям и самому себе» — так представляет смысл и суть бытия личности С.Л. Рубинштейн[1].

В отличие от концепций, разъединяющих индивида и общество, противопоставляющих их друг другу, наша позиция состоит в том, что социальные условия жизни людей — единственно возможные условия развития человеческой личности и ее человеческого бытия.

Личность развивается как родовой индивид и как индивидуальность, совершенствуясь и совершенствуя других.

Для понимания человека как личности необходимо знание всей истории человеческого общества, осознание зависимости личности от развития общества и общества от духовного потенциала личности.

Человек — субъект, живущий во времени; человеческая история — продолжающийся антропогенез. Поэтому человек может быть понят лишь через анализ его индивидуальной и родовой истории.

Исследование разных культур дает науке о человеке знание о его сущности в зависимости от условий жизни и особенностей сложившихся форм реализации человеческой духовной потенции. Истина о человеке как социальной единице (родовом индивиде), о человеке как личности может быть объективно раскрыта лишь через исследование прошлого — истории человечества, его сегодняшнего дня и предвосхищения будущего развития человеческого рода. В то же время личность может быть понята через анализ ин-

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии. — С. 381.

дивидуальных личностных смыслов, которые организуются в сознании человека в структурные звенья, общие для всех и каждого по наименованию и культурному абрису, но уникальные по их значениям и смыслу.

Структура самосознания личности — совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе. Структура самосознания личности, предполагая сохранение основных значений и смыслов при внешних и внутренних изменениях, строится внутри порождающей ее системы — той человеческой общности, к которой принадлежит эта личность.

Личность традиционно рассматривается как человеческий индивид, продукт общения и познания, обусловленный конкретно-историческими условиями жизни общества. В то же время личность индивидуальна, поэтому ее принято определять как *индивидуальное бытие общественных отношений*. Это определение несет в себе следующее понимание: 1) личность — это социальное в нас (бытие общественных отношений); 2) личность — это индивидуальное в нас (индивидуальное бытие общественных отношений).

Бытие общественных отношений в личности формируется через присвоение человеком материальной и духовной культуры, общественно значимых ценностей, через усвоение социальных нормативов и установок. При этом и потребности, и мотивы каждой личности отражают общественно-исторические ориентации той культуры, в которой развивается и действует конкретный человек. Человеческое существо может подняться до уровня человеческой личности только в условиях социального окружения через взаимодействие с этим окружением и присвоение того духовного опыта, который накоплен человечеством. Присвоение отдельным индивидом духовного богатства человеческого рода (высшие психические, собственно человеческие функции, потребности и мотивы; ценностные ориентации, идеология и др.) осуществляется в двух планах: закономерно и индивидуально. Закономерность понимается как тенденция к повторению с достаточной вероятностью типичного в определенных исходных условиях. Закономерное — не исключительное, но непременно то исходное, из чего строится человеческая личность. Исходным в каждой личности является достаточно высокий уровень психического развития: сюда должны быть отнесены, во-первых, умственное развитие, определяющее способность к самостоятельному построению ценностных ориентаций и выбору соответствующей линии поведения, во-вторых, достаточный уровень волевого и эмоционального развития, позволяющий человеку отстаивать свои ценностные ориентации, собственное мировоззрение.

Индивидуальное бытие личности формируется через внутреннюю позицию человека, через становление системы личностных смыслов, на основе которых человек строит свое мировоззрение, свою идеологию. Мировоззрение представляет собой обобщенную систему взглядов человека на мир в целом, на свое место в нем; мировоззрение — это понимание человеком смысла собственного поведения, деятельности, позиции, а также истории и перспективы развития человеческого рода.

Для каждого человека его система личностных смыслов определяет индивидуальные варианты ценностных ориентаций. Личность создает ценностные ориентации, которые складываются у человека в его жизненном опыте и которые он проецирует на свое будущее. Именно поэтому столь индивидуальны ценностно-ориентационные позиции людей. Однако в индивидуальном всегда просматривается нечто общее для человеческого рода. Это общее определяется закономерно возникающими в любых общественных отношениях людей ценностными ориентациями, формирующими основу структуры самосознания личности. Самосознание личности представляет такое единство, которое находит свое выражение в каждом из пяти следующих звеньев.

Имя собственное — первое звено структуры самосознания, имя, идентифицированное с *телесной* и *духовной* индивидуальностью человека. Феноменологическое значение имени как индивидуального знака человека, представляющего его в мире и определяющего его жизненный путь, сохраняется на всех этапах истории человека. В мифах архаичного человека просматривается момент ожидания появления новорожденного («Вот прийдет...»), рождения («Вот пришел...») и его становления как члена рода. При этом имя появляется прежде, чем родится человек, и остается после его смерти — переходя от предка к потомку. В современной европейской культуре имя дается человеку по большому числу поводов (по традиции, в честь родственника, по благозвучию, моде и т.д.). При этом имя оценивается как социальный знак человека. Однако глубинно, психологически имя является тем катализатором, который содействует накоплению положительных эмоций, обращенных к человеку с первых дней его появления на свет, формированию базового доверия к людям и ценностного отношения к самому себе. При этом имя глубинно идентифицируется с телесной оболочкой, самим телом человека и его внутренней духовной сущностью. На этапах онтогенетического развития это звено самосознания прорастает сложными интегративными связями и определяет ценностные ориентации человека в его притязаниях на признание, в особенностях половой идентификации, в характере построения жизненных перспектив, а также в системе прав и обязанностей. В случае депривации имени (оскорбления, насильственная смена имени и др.) человек не только испытыва-

ет дискомфорт, но и может отреагировать психоастеническими реакциями или депрессивными состояниями. Обращение к человеку по его имени, оказание уважительного отношения к нему через адекватно лояльный стиль общения обеспечивают условие успешного взаимодействия и готовности решать общие проблемные задачи.

Имя — личное название человека, даваемое ему прежде всего при рождении; знак, позволяющий причислить человека к определенному социальному слою, этносу, месту в общественных отношениях, полу. Имя — это кристалл личности, который в течение жизни формирует и индивидуализирует человека. Исповедующий традиционное отношение к имени человек бережет его смолоду и выгодно отличается от «безыменщика» (*Вл.Даль*) — бродяги, не помнящего родства или таящего свое имя.

Самопознание родового человека, безусловно, зависело от его идентификации со своим собственным именем. Для мифологического сознания родовой культуры имя и его носитель представлялись чем-то нерасторжимым. Магия имени не давала возможности убить врага, пока не будет известно его имя (следовало одновременно убить человека и его имя); первобытный воин, настигая свою жертву, требовал: «Скажи свое имя!»

Имя, передаваемое внутри рода новорожденному от его предков, в сознании людей охраняло ребенка. В родовой культуре формировались хорошо понимаемые ее представителями «образы» каждого имени, которые определяли то, каким хочет видеть его носителя род, от кого хотят защитить ребенка. Если ребенку при имянаречении давали имя предка, он постепенно узнавал о своем предке, идентифицировался с ним и надеялся, что лучшие свойства предка станут его свойствами. Имя глубоко входило в личность с мифологическим мышлением, становилось сутью самой личности.

В условиях современной жизни стран европейской культуры имя потеряло остроту мифологического отношения, но при этом оно сохраняет мощное значение и смысл для его носителя. Имя имеет психологическое значение; оно становится тем первым кристаллом личности, вокруг которого формируется сознаваемая человеком собственная сущность. При этом имя соединяется с «Я», которое также употребляется для обозначения человеком самого себя.

Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Идентификация с именем происходит с первых лет — ребенку трудно думать о себе вне имени, оно ложится в основу самосознания, приобретает особый личностный смысл. Благодаря имени ребенок получает возможность представить себя как обособленного от других исключительного индивида. Депривация ребенка посредством отношения к его имени (обес-

ценивание имени, обращение к нему по фамилии) лишает его уверенности в себе, снижает чувство доверия к взрослому.

Современный взрослый человек из цивилизованного общества также неформально относится к своему имени, хотя хорошо понимает его знаковую сущность. При надобности человек может сменить имя. Но в обыденной жизни люди делают это весьма редко.

Насильственная смена имени приводит человека к личностному кризису. Так, проводимая в 80-е гг. XX в. кампания по смене имен так называемых турецких болгар и цыган привела к личностным кризисам многих людей, которых подвергли этому испытанию. Люди стали чувствовать себя другими личностями и теряли перспективу жизни.

Имя — название, наименование, слово, которым обозначают особь, личность. На Руси различали *имя* по угоднику, ангельское, крестное и рекло, которое встарь не оглашалось. Кроме того, 100 лет назад у многих людей уже имелись отчество и прозвание — фамилия. В дополнение к родовому имени народом или в семье давалось *прозвище*.

Имянаречение человека несло в себе разные смыслы и значения.

Имена умалительные были в большом ходу и употреблялись в разном значении, например как ласка (Сен***юшка***, Сен***юша***, Се***нютка***). Звали так и князей своих, особенно Галицких (Владимир***ко***, Василь***ко***). Боярин же, князь или царь простолюдина называл умалительно (Петр***ушка***, Фед**ька**, Мит**ька**).

Попы же писались на ***«-чище»*** (Иван***чище***, Степан***ище***).

Особое умалительное окончание вводилось для детей незаконных. Святослав ушел во Владимир и с ним два сына от его наложницы: Мстислав***ец*** и Ярослав***ец***.

Понятие «имя» может иметь иносказательный смысл как выражение известности, достоинств: *«Он приобрел имя»*. *«Человек с именем»*. Вл. Даль приводит принятые в словесном обиходе выражения, представляющие имя человека как его человеческую сущность: «Я ведь не без имени овца», «Хорошо там и тут, где по имени зовут», «Под чужой потолок подведут, так и другое имя дадут».

Отношение к имени человека, к различным имянаречениям складывается в процессе истории. Оно не статично на все времена. Некоторые значения при имяупотреблении в прежнее время канули в Лету, другие сохранились и поныне. «Отношения» ребенка или взрослого со своим именем в разные моменты бытия неоднозначны: от «невосприятия» значения обращения по имени до болезненного, напряженного внимания к тому, как произносится имя. Поэтому только тонкая идентификация с ребенком или взрослым других, выражаемая в способах обращения по имени,

обеспечивает правильное взаимодействие, дает возможность поддерживать человека в его притязаниях на желаемое отношение к себе.

Тело — организм человека в его внешних физических формах и проявлениях. В человеке телесное и духовное неразрывно связаны. Тело является носителем психических и духовных свойств человека. В то же время личность включает в себя не только духовное начало, но и свои телесные особенности.

Обнаженное человеческое тело в процессе истории было предметом эстетического восхищения и стыда, одухотворенным носителем личностных свойств и предметом постыдной продажи человека как особи с набором физических признаков (пропорции лица и тела, рост, вес, пол, возраст, раса и др.). В первом случае в человеке ценится красота духовная и физическая, во втором — половая принадлежность и так называемые «товарные» физические признаки. Здесь заложены антагонистические виды отношения к физическому облику человека: 1) одухотворенное видение сущности человека телесного как венца творения, как объекта любви и восхищения: 2) низменное видение человека как исключительно представителя пола, которым можно воспользоваться на потребу возникающей похоти, для садистских изощрений. Сказанное касается использования не только чужого и своего тела, но и разнообразных поз, жестов, а также слов и выражений, своей скабрезностью оскверняющих душу человека и его тело. В последнем случае создается атмосфера циничной издевки над телесной природой человека и его целомудрием. Этот антагонизм в отношении к человеческому телу представлен в самосознании отдельных людей через присвоенные традиции, культурные ориентации и внутреннюю позицию.

Антагонистические позиции по отношению к человеческому телу нашли свое отражение в искусстве — живопись и литература издавна несут в себе обе тенденции. Особое место занимает порнография. Здесь важно указать на разрушительную роль низменного отношения к человеческому телу, что приводит к конфликту со стыдливостью и целомудрием. Стыдливость в отношении к собственной наготе, к наготе другого человека — великая способность сохранять телесное и духовное целомудрие. Ребенок родится без чувства стыдливости, но и не растленным существом. Оставаться в состоянии первозданной невинности не может никто. Важно вовремя привить ребенку и подростку понимание возрастных особенностей телесных проявлений и диапазон возрастной дозволенности обращения со своим телом (в плане физических нагрузок, телесных функций, гигиены и др.). Необходимо вовремя заняться воспитанием целомудрия и сопутствующей ему стыдливости у детей и подростков. Здесь важно при сохранении стыдливости воспитать ценностное отношение к своему телу, научить заботиться о нем. Ребенок и подросток постепенно учатся в ситуациях прилюдного

раздевания и переодевания (сауна, баня и др.) при достаточной внешней раскрепощенности контролировать свои позы из-за воспитанной у них стыдливости. В этом случае ребенок, подросток, взрослый выглядят более естественными, чем акцентирующие на себе внимание демонстраторы якобы полной своей раскрепощенности, неизменно и однотипно утрирующие некоторые сомнительные позы.

Тело человека может быть неизменным, но может быть и возвышенно-целомудренным. Все телесные проявления неизменно отражаются на личности человека, внутреннее отношение к себе телесному творит одновременно и соответствующую личность. Собственно, с осознания себя телесного и с отношения к себе телесному в онтогенезе начинается развитие личности.

Тело человека в системе ценностей постоянно противопоставляется его духу:

Предано проклятью тело!..
Вечно, вечно восхваляем дух. Дух!
Тебя встречать осанной!
Плоть! Тебе позор всегда!..

Евгений Винокуров

Действительно, тело требует особого отношения человека. Отсутствие ценностного отношения к своему телу, отсутствие стыдливости, эстетического отношения к совершенному телу человека, а также безудержная агрессивность, которая проявляется в телесных выражениях, — сигналы дефекта в личностном развитии.

Притязание на признание — второе звено структуры самосознания. Уже в родовых, племенных отношениях человек стремился так строить свое поведение и делать такие вклады в производственную деятельность, чтобы быть признанным родом. Нормы социального поведения древний человек отрабатывал в обществе своих соплеменников (они не распространялись на людей из чужого рода). Добродетели, которым должны были в общих чертах следовать примитивные люди для того, чтобы сохраниться в экстремальных условиях жизни в природе, касались интересов рода. Это были прежде всего табу, запрещающие убийство, грабеж, измену и т.д., что обеспечивало выживание рода; это были ожидания успеха в деятельности, поддерживающей выживание рода. Индивид, выполнявший все предписания рода, получал всеобщее признание и пользовался защитой. Преступления в пределах своего рода клеймились «вечным позором». Именно племенные ожидания определенного типа поведения определяли развитие родового самосознания, объединенного в значении и смысле слова «Мы». Таким образом, на первом этапе развития человечества племенные ценности, племенное сознание определяли поведение человека, сдерживая индивидуальную импульсивность жестким

контролем и требованием безоглядной ориентации на племенные ценности. Однако кроме тенденции к подчинению человеческих индивидов непосредственным интересам племени в истории человечества появляются и принципиально новые тенденции. Это тенденция к открытию новых способов действий в мире людей и предметов. Проходя через экстремальные ситуации, предлагаемые социальной, не природной жизнью людей, отдельные представители рода человеческого привносили в свои племена и народы этические нормативы, которые, закрепляясь, превращались в прочные обычаи. Ориентация на такие обычаи поддерживалась общественным мнением. Именно выполнение обычаев и законов давало возможность человеку удовлетворять свою потребность в признании.

В онтогенезе потребность в признании формируется благодаря пристрастному отношению взрослого к проявлениям ребенка. С раннего возраста ребенок открывает, что все его поступки делят на «хорошие» и «плохие». Так как все хорошее эмоционально поощряется, то у ребенка возникает желание быть хорошим, начинается развитие активного стремления научиться тому, что одобряется окружающими его людьми. При этом ребенок прочно усваивает положительную самооценку: «Я хороший».

В современных условиях взрослый человек реализует свою потребность в признании во всем диапазоне разнообразных видов деятельности, включенных в три сферы человеческого бытия: природу, предметный мир, общество. Нормы социального поведения обретают характер общечеловеческих ценностей и сугубо уникальных — принятых лишь конкретным этносом или государством. Современные нормы социального поведения человека уже не существуют в виде родовых табу, а размещаются в сфере кодексов и моральных представлений. При этом благодаря культуре рефлексии появляется понимание мотивации человека, совершившего тот или иной поступок. Таким образом, притязание на признание для современного человека может быть реализовано не в жестко определенных формах деятельности или нормативного поведения, а в нюансах межличностных отношений.

Депривация реализации притязаний на признание (неодобрение, порицание, отчужденность со стороны других) приводит к эмоциональному напряжению и фрустрации, к развитию таких негативных образований, как *ложь*, *зависть*, *агрессивность*, *неуверенность в себе*, *пассивность*, *конформность* и др.

Притязание на признание — предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей. Потребность в признании является характеристикой человека как существа социального и как уникальной личности. Реализация потребности в признании есть не только реализация притязаний на социально значимый формальный статус, но и реализация притязаний в сфере

символической функции человеческих ценностей, имеющих исторически сложившиеся значения и смыслы для каждой культуры. Известно: культура всегда несет в себе символическую природу, которая влияет на все сферы самосознания человека, в том числе и на сферу притязания на признание.

Сравнительные исследования тенденций развития эстетического сознания позволяют утверждать, что родовые культуры подчас, независимо от географического места проживания этноса, в ряде случаев имеют идентичные значения и смыслы, сопряженные с содержанием притязаний на признание. Сюда следует отнести деятельность, традиции, начиная с рождения человека и до ухода из жизни, отношение к природе, к предметному миру, к людям и т. д. Каждая из названных сфер приложения человеческой активности несет в себе установки на предъявление обозначенных притязаний.

Особое место занимает притязание на признание в сфере этнической консолидации. История этнического самосознания — история поляризации бинарной системы «Мы» — «Они» через механизмы идентификации и обособления. Значение и смыслы слов «Мы» и «Они» всегда имели колоссальную силу воздействия на самосознание людей. Объединение внутри «Мы» давало признание и поддержку. Отчуждение от «Они» также поощрялось. На стадии родовых отношений «Они» уничтожались, их земли и жилища разорялись, реки отравлялись (символически, путем заклинаний и проклятий или реально). Сегодня глубинные значения и смыслы «Они» и «Мы» имеют тенденцию к трансформации. Однако этнические эмоции обладают способностью передаваться от поколения к поколению. И по сей день мы наблюдаем, как современный человек может реализовывать свою потребность в притязании в контексте этнических и межэтнических отношений.

Потребность в признании (в том числе и карьеру) в современных условиях человек может реализовать во всем многообразии видов деятельности, возникших в истории человечества, а также в сферах, знаменующих поступательное развитие самосознания людей: меняется отношение к угрозе экологического кризиса (эта проблема становится актуальной не только для науки, но и для политики и идеологии), к межэтнической разобщенности и дискриминации (цивилизованная часть человечества разработала «Всеобщую декларацию прав человека») и многое другое. Защита экологии Земли, прав человека и достоинства личности обретает новые значения и смыслы для человека и содействует реализации его потребности быть признанным референтной для него группой единомышленников, его потребности утвердить себя через систему собственных ценностных ориентаций.

В обыденной жизни человека столь высокие значения и смыслы в сфере притязания на признание в выраженной форме обычно

не присутствуют . Человек притязает на признание близких людей (семья, родственники, соседи, коллеги по работе) через утверждение себя в нормативном поведении, на любовь ближних, на успех в повседневной жизни и т.д. Реализуя свое притязание на признание в сфере обыденной жизни, человек утверждает чувство собственного достоинства и самоценности, выступая при этом как социальный индивид.

Половая идентификация — третье звено структуры самосознания. Это звено содержит в себе ценностные ориентации человека на свой пол как социальную роль, сексуальную потенцию и сексуальное поведение, а также включает психологическое признание своей идентичности со своим полом в физическом, социальном и психологическом планах.

Половая идентификация имеет свою специфику в истории развития человеческого рода и в наше время в зависимости от геоисторического пространства, традиций этноса, религии и государства. В мире представлено большое разнообразие стереотипов мужского и женского поведения. Соответствие ожиданиям общества, к которому принадлежит тот или иной мужчина или женщина, во многом определяет индивидуальную судьбу человека.

Психологическое обретение пола происходит с раннего возраста до взрослости. Уже в детстве человек представляет себя среди других людей как будущий мужчина или как будущая женщина, как мальчик или как девочка. Идентификация со своим полом имеет столь глубокое проникновение в самосознание личности, что она интегрирует по всем звеньям самосознания (неправильное определение доминирующего пола у гермафродитов и др. — тяжелая травма для человека, требующая тонкого психологического сопровождения).

Депривация человека со стороны его половой тождественности приводит к эмоциональному напряжению, фрустрации и неврозам.

Половая идентификация — единство самосознания, мотивов поведения, поступков в обыденной жизни человека, причисляющего себя к определенному полу и принимающего на себя предписанную традициями соответствующую половую роль.

Половая идентификация осуществляется на основе генотипических предпосылок и социальных условий развития и бытия человека. Генотипические предпосылки определяют половую дифференциацию человека по морфологическим и физиологическим признакам мужского и женского пола. Социальные условия определяют половую идентификацию на основе генотипических предпосылок.

Родовая половая идентификация — это прежде всего разделенный труд мужчин и женщин. Человечество в период родовых отношений людей было вынуждено учитывать физические данные и

связанную с этим половую дифференциацию при распределении труда. Кроме того, родовая женщина несла в себе новую жизнь, что держало ее крепче всего у домашнего очага, в определенной зависимости от условий. Родовая культура была ориентирована на воспитание мальчиков и девочек через непосредственное включение их в систему исконных профессий мужчины и женщины. За воспитание мальчика поэтому всегда отвечали мужчины, за воспитание девочки — женщины (в первую очередь родители и ближайшие родственники).

Родовая половая идентификация побуждала родового человека утверждать себя как мужчину (или женщину) в конкретной деятельности. В некоторых случаях природная половая принадлежность отдельного индивида и деятельность, в которой нуждалась родовая семья, вступали в антагонистические отношения. Так, когда не хватало женских рук для выполнения всех женских обязанностей, новорожденного мальчика путем шаманских обрядов идентифицировали с женщиной, давая ему женское имя, одежду и воспитание. Как сексуальные объекты эти люди теряли свою ценность, становясь предметом насмешек и пренебрежения. Исключения подтверждали правило: мужчины и женщины должны были выполнять свою функцию в деятельности и в воспроизведении поколений.

В современном, цивилизованном обществе половая идентификация не предопределяется разделением труда на мужской и женский. Половые роли усваиваются через подражание представителям своего пола, через идентификацию с ними и обособление от противоположного пола в определенные возрастные периоды. Механизмы идентификации — обособления очень тонко взаимодействуют в процессе развития половой тождественности человека: норма половой идентификации имеет большой разброс на протяжении всего онтогенеза и жизни человека.

В онтогенезе к концу раннего возраста ребенок устанавливает для себя свою половую принадлежность, а на протяжении первых семи лет интенсивно присваивает поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Стереотипы мужского и женского поведения входят в самосознание ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается так называемая доброжелательная пристрастность к детям своего и противоположного пола.

Позиция ребенка, подростка, юноши как представителей пола определяет специфику развития их самосознания. Осознание собственной половой идентификации имеет наиважнейшее значение для развития человека: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках культуры своего этноса, страны определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Негативные образования

также могут быть связаны с культурными особенностями половой идентификации.

Особое место занимает проблема половой идентификации людей, у которых совокупность генетических, морфологических, физиологических и психологических особенностей приводит к их рассогласованию, проявляющемуся в сексуальных перверзиях.

В сексуальных перверзиях определенное место занимают наследственно-конституциональные факторы. Однако врожденные извращения полового влечения встречаются сравнительно редко. Чаще всего перверзии возникают в онтогенезе из-за провоцирующей роли микросоциальной среды. К числу распространенных перверзий, связанных с половой идентификацией, можно отнести гомосексуализм и лесбиянство. Чтобы предупредить отклонения в половой идентификации у ребенка и подростка, следует уделять специальное внимание их отношению к своему телу, контролировать игры и общение со сверстниками, для того чтобы правильно ориентировать на ценности половых ролей, с которыми им предстоит отождествить себя по факту своего рождения.

Психологическое время личности — четвертое звено структуры самосознания. Человек относительно своей персоны мыслит в трех временах: в индивидуальном прошлом, в настоящем и будущем. Вместе с тем он исходит из прошлого, настоящего и будущего его этноса, его государства, и наконец, он может быть включенным в прошлое, настоящее и будущее человечества. Степень включенности во все временны́е измерения определяет значения и смыслы, которые личность придает своему существованию на Земле, обязанности, которые она возлагает на себя, а также знаменует уровень развития самой личности.

Соотнесенность себя с миром в прошлом, настоящем и будущем — наиболее перспективная позиция для бытия и развития человека как личности. Именно в этой позиции он находит возможность осознать ценность человеческого бытия во всей перспективе истории, в настоящем и будущем. Временна́я рефлексия на путь человечества и на свое индивидуальное место в индивидуальной перспективе жизни дает человеку возможность проникнуться пониманием ценности жизни, стремиться к утверждению бытия через моральное отношение и любовь к людям.

Ребенок с помощью взрослого учится «вспоминать» («Когда я был маленьким») и обращаться к своему будущему («Когда я вырасту большим»). Притязая на признание, ребенок с помощью взрослого проектирует себя в будущем как сильную, все умеющую и все могущую личность. Стремление соотнести себя настоящего с собой в прошлом и будущем — важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности.

Негативные образования, связанные с осознанием себя во времени, могут возникнуть через некритическое отношение к своей

персоне, нежелание и невозможность проявить свою волю, а свободные фантазии могут послужить основой для возникновения прожектерства в возрастном периоде, далеко уходящем из отрочества.

Психологическое время личности для взрослого человека является своеобразным прибором, позволяющим мерить свой индивидуальный путь, в том числе и время жизни. При этом историческое время его народа и всего человечества вплетается в самосознание человека, в его индивидуальное психологическое время и определяет специфику картины мира, ценностных ориентаций, жизненную позицию.

Депривация ценностного отношения человека к его прошлому, настоящему, будущему или отсутствие структурированного прошлого в истории развивающегося человека и неопределенность перспективы жизни разрушают внутренний статус личности.

Психологическое время личности — индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни. Вместе с тем психологическое время включает в себя прошлое, настоящее и будущее этноса, государства и человечества в той мере, в какой конкретный человек впитывает национальную и общечеловеческую культуру. Как культура динамична в своей истории (ее настоящее существует через трансформации прошлого и прогнозы будущего), так и психологическое время личности динамично в зависимости от значимых для нее обстоятельств: настоящее может изменять интерпретации прошлого и будущего, трансформируя прежние их образы. Обращаясь к историческим личностям или простым людям прошлого, обращаясь к героям и антигероям утопий и фантазий будущего, человек соотносит себя с их образами и тем самым поддерживает духовную и эмоциональную связь с прошлым и будущим.

Соотнесение себя с культурными образами прошлого и будущего — естественная для бытия и развития человека позиция. Именно это дает возможность переживать как ценность человеческое бытие во всей истории в сфере сегодняшнего дня и в ближайшей и отдаленной перспективе. В XX в. этот процесс усложнился. Сущностные изменения в развитии общества, порожденные темпом и результатами технического прогресса, стимулируют разрыв с традициями и отчужденное отношение к прошлому. Рефлексия своего индивидуального пути в контексте исторического процесса дает человеку возможность проникнуться чувством движения индивидуальной жизни в истории человеческого рода, пониманием ценности жизни и суетности проходящих побуждений, что утверждает человека в необходимости морального отношения и любви к людям.

Психологическое время личности — звено самосознания человека, которое позволяет ему адекватно реагировать на свой инди-

видуальный путь во времени и стремиться объективно оценивать себя в своих притязаниях во всех сферах жизни.

В онтогенезе самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем. Образы памяти и воображения содействуют возникновению феномена психологического времени. Чем младше ребенок, тем большее участие в формировании жизненной перспективы детской личности должен принимать взрослый. При благоприятных условиях развития самосознания, чем старше становится ребенок, тем отчетливее у него понимание ответственности за себя в настоящем и будущем. Однако не существует прямой корреляции с возрастом.

Развитие социально-необходимой способности к рефлексии по поводу перспективы собственной жизни невозможно без содействия взрослого, заинтересованного в формировании у ребенка личностного психологического времени, опосредующего процесс жизнедеятельности, перспективы жизненного пути.

Построение субъективной картины жизненного пути в самосознании развивающейся личности чрезвычайно важно.

В условиях депривации развивающейся личности в неблагополучной семье или в детском учреждении интернатного типа чаще всего формируется человек без ответственного отношения к собственному времени жизни, без сформированного психологического времени.

Эмоциональное неблагополучие, тревога, связанная с прошлым, настоящим и будущим у детей, лишенных родительского попечительства, имеют типичную представленность в их сознании (воспоминания по большей части носят негативный, мозаичный характер; будущее синкретично). В практику развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства, в настоящее время вводится метод позитивных проективных мифов об индивидуальном прошлом ребенка, что позволяет компенсировать потери в развитии психологического времени личности.

Социальное пространство личности — пятое звено структуры самосознания. Родовая культура уже содержала в себе определенную совокупность идей и взглядов, отражающих в традиционной форме (мифы, табу) отношение родового человека к окружающей действительности, другим людям и служащих воспитанию нового поколения. Родовая традиция, имея более ограниченный характер, чем традиция и правовая культура современных развитых обществ, в рамках своей уникальной ограниченности формировала сознание и самосознание родового индивида. Все формы традиционного родового воздействия (мифы, сказания, ритуалы, обычаи и пр.) на новые поколения имели исключительное воспитательное влияние. Именно они определяли содержание формирующегося мировоззрения родового человека и да-

вали ему те традиционные поведенческие формы межличностных отношений, которые обеспечивали его выживание, трудовую деятельность и воспроизводство нового поколения.

Освоение нормативов родового долга имело универсальное значение для выживания рода и каждого родового человека. Внутри рода формирование долга у нового поколения осуществлялось через традиционные социальные ожидания, мифологию, сказания, песни. Чувство родового долга прививалось и через поступки, проявляемые в повседневной жизни рода, в деятельности, в образах инициации.

Каждая инициация знаменовала то, что данный индивид поднимается на новую ступень родовой иерархии. Это означало социальное признание — прошедший инициацию уже на новой ступени получал право быть ответственным за свои поступки. Инициация так сильно воздействовала на индивида, что знаменовала собой действительно качественный скачок в его духовном и социальном развитии. Через инициации «рождался» социально ответственный индивид. Наряду с тем что инициация производила покорный роду, стандартизированный социальный тип, позитивным достижением было также то, что родовой человек закалял волю, подчиняясь родовой концепции долженствования. В структуру самосознания родового человека глубоко входили родовые «надо», «можно», «нельзя».

Как мы уже писали об этом выше, «надо» — мотив, который превращает несмышленыша в человека: ребенок должен чувствовать и осознавать свои человеческие обязанности перед людьми, природой и самим собой. Знание норм поведения и образцы поведения формируются через прививаемое ребенку эмоциональное отношение к нравственным нормам. Ребенок долго осваивает свои обязанности и права, не осознавая их великого значения для себя как человека, принадлежащего к развитой цивилизации. Для него обязанности и права, предоставленные ему обществом, выступают как данность, существующая изначально. Он не может без посредника понять значения прав для собственной личности. Лишь в отрочестве человек предпринимает попытку осознать значения и смыслы прав и обязанностей. При этом через обособление от старших и муки, испытываемые в результате обретаемого одиночества, подросток подходит к пониманию того, что социальное пространство постоянно преподносит все новые и новые проблемные ситуации, которые нельзя всякий раз разрешать преподанным научением и опытом. Подросток открывает, что новую проблемную для себя ситуацию всякий раз следует решать заново, исходя из существующих в обществе обязанностей и прав.

В современных обществах вхождение человека в социальное пространство так же, как и в исторически ранние времена, осуществляется через усвоение прав и обязанностей. Позитивной сто-

роной стремления быть признанным в обществе является нравственное чувство, или совесть, которая в житейских отношениях между людьми резюмируется в значениях и смыслах извечного слова «должен». Чувство долга как высшее достижение духовной культуры человечества через притязания на признание становится достоянием развивающейся личности. Реализация потребности в признании развивает активность, навыки общения, другие социальные качества личности, действующей в рамках отношений прав и обязанностей.

Сегодня человек в развитом обществе исходит из признания того, что нет прав без обязанностей, как нет обязанностей без прав. Современные конституции и Всеобщая декларация прав человека неизменно утверждают *уникальное право человека быть обязанным* обществу, другим людям, ближнему.

Структура самосознания личности есть совокупность устойчивых связей ее элементов, обеспечивающих определенную целостность и тождественность во все периоды развития человеческой истории. Структура самосознания строится во временно́м и социальном пространствах. Содержательной единицей анализа структуры самосознания выступают ценностные ориентации, которые начинают формироваться на ранних этапах онтогенеза и наполняют ее звенья.

Структура самосознания человека неизменно включает ценностные ориентации этноса, к которому он принадлежит. Каждый консолидированный этнос имеет присущую ему, исторически обусловленную этноцентрическую систему ценностей, определяющих особенности содержательного и эмоционального наполнения структурных звеньев самосознания. Это обстоятельство объединяет всех представителей одного этноса (механизм идентификации) и формирует готовность к отстаиванию своей этнической уникальности по отношению к другому этносу, прежде всего к проживающему в одном геоисторическом пространстве.

Содержательная сторона самосознания постоянно развивается, причем при постоянстве звеньев структуры самосознания содержательное их наполнение зависит от многих привходящих факторов (предпосылок развития, условий развития, внутренней позиции самого человека).

Социальное пространство личности — условия развития и бытия человека, которые психологически вводят его в сферу прав и обязанностей. В качестве условий выступают: 1) место, где протекает жизнь человека; 2) стиль и содержание общения в контексте культуры, к которой принадлежит человек; 3) внутренняя позиция самого человека по отношению к истории своего этноса, к культуре как целостному, исторически обусловленному явлению.

Социальное пространство как феномен культуры определяется значениями и смыслами прав и обязанностей, сформулирован-

ных в истории этноса. Каждая культура несет в себе исторически обусловленную систему символов: предметы, одежда, жесты, традиционные способы выражения эмоций по исторически обусловленному поводу, чувство собственного достоинства и ценностное отношение к чувству достоинства другого человека. Все имеет значения и смыслы, понятные людям общей культуры.

В онтогенезе человека социальное пространство осваивается постепенно, через стремление ребенка реализовать свои притязания на признание. Стремясь получить социальное одобрение и быть оцененным как «хороший», ребенок усваивает ценностное отношение к долженствованию, к тому, что «надо», к нравственным нормам. Осваивая обязанности и права, накапливая определенные знания о них, ребенок долго не осознает их значения для себя как человека, принадлежащего к определенной культуре, к современной цивилизации. Практически права и обязанности для ребенка психологически отчуждены от его личности, существуют вне его, при этом обязанности воспринимаются его сознанием как акт социального насилия, а права растворены где-то в социальном пространстве и существуют как некая абстракция.

Иное дело — современные подростки и тем более молодежь. Именно в отрочестве (13—16 лет) начинает проявляться тенденция к личностному развитию, когда подросток, рефлексируя на себя, прилагает усилия к становлению себя как личности. В этот период происходит явная интенсификация развития одновременно в двух направлениях: 1) стремление к освоению и овладению всем диапазоном социального пространства (от подростковых групп до политической жизни страны и международной политики); 2) стремление к рефлексии на свой внутренний, интимный мир через самоуглубление и потребность осознать свое место в контексте культуры и истории своей страны и всего человечества. Поэтому-то именно в подростковом возрасте человек может производить впечатление интеллектуально, морально и социально-политически развитого субъекта.

Те подростки, которые символизируют своими психическими и социально-политическими достижениями потенциальные возможности возраста, могут демонстрировать способность не быть поглощенными обществом, входить в него с горячностью отрочества и стремиться быть правильно ориентированными в системе прав и обязанностей. Кроме того, получая от общества шаблоны в оценке национальных, политических, религиозных или атеистических идей, такие подростки могут достаточно успешно ориентироваться в этих ценностях и, обладая развитой рефлексией, сознательно искать собственное решение любой социально значимой проблемной ситуации.

Важно отметить, что в отрочестве намечается большой разрыв между путем, пройденным разными подростками от естествен-

ной инфантильности детства до углубленной рефлексии и выраженной индивидуальности личности. Этот разрыв может сохраняться и в юности, и во взрослые годы. Поэтому наблюдается большой разброс в освоении людьми социального пространства, в мере идентификации и отчуждения сферы прав и обязанностей.

Множество людей не осознают главные принципы, определяющие место человека в социальном пространстве, и основополагающие достижения человечества в сфере прав и обязанностей. [«Основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения» (Конституция РФ. Статья 21, п. 1); «Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности» (Всеобщая декларация прав человека. Статья 29, п. 1).]

Ущемление прав и обязанностей человека может зомбировать его сознание, повышать конформность, выражаемую в неадекватно лояльном или пассивном поведении. Вместе с тем ущемление прав и обязанностей человека способно вызвать с его стороны интенсивное сопротивление и стремление противостоять тем, кто уповает на то, чтобы отнять у человека его право обладать всей совокупностью гражданских прав и тем самым лишить его гражданства.

§ 3. Фактор места как условие развития личности

Формирующийся организм представляет собой наиболее благодатную почву для воспитания. Известно, какое впечатление производят на нас события, совершающиеся в детстве, какое влияние они подчас оказывают на всю дальнейшую жизнь. Поэтому обучение, проводимое в детстве, значительно продуктивнее для развития психических качеств, чем обучение взрослого человека.

Условия психического развития по-разному влияют на становление детской психики. Биологические предпосылки — строение организма, его функции, его созревание — необходимы для психического развития, но они не определяют того, какие именно психические качества появятся у ребенка. Последнее зависит от условий жизни и воспитания, под влиянием которых он усваивает общественный опыт.

Переход к новой, ведущей деятельности обусловлен всей системой условий жизни ребенка в обществе, а не только тем, чему его учат взрослые.

Ребенок развивается, усваивая общественный опыт, овладевая разнообразными действиями, свойственными человеку. Взрослый передает ему этот опыт, формирует у него необходимые действия именно в процессе обучения. Значит, обучение не должно механически приспосабливаться к развитию. Обучение учитывает достигнутый уровень развития, но не для того, чтобы на том и оста-

новиться, а чтобы понять, каким должен быть следующий шаг. Обучение опережает психическое развитие, ведет его за собой. Это положение имеет принципиальное значение для практики воспитания и образования ребенка.

Каждый возраст отличается избирательной повышенной восприимчивостью к разным видам обучения. Существуют возрастные периоды особой сензитивности, когда определенные обучающие воздействия оказывают наибольшее влияние на ход психического развития.

Выделение сензитивных периодов развития объясняется тем, что наибольшее влияние обучение оказывает на психические качества, которые только начинают формироваться. В этот момент они наиболее гибки, податливы, пластичны, их можно «повернуть» в любую сторону. Гораздо труднее изменить, перестроить уже сложившиеся качества.

Ребенок в силу обстоятельств попадает в определенную социальную среду со сложившимся социальным устройством, с функционирующими национальными традициями. Эта среда по отношению к ребенку выступает как внешний фактор места в системе общественных отношений и определяет особенности развития личности. В качестве внешнего фактора может выступать *географическое место* жительства человека: жители маленького горного аула, большого села и многомиллионного города несут на себе отпечатки условий их существования и развития. Определяет место ребенка в системе общественных отношений и *половая идентификация*. Мужские и женские социальные роли выступают для ребенка как эталонные, и в норме он стремится присвоить те роли, которые соответствуют его природному началу. Эта ориентация формирует уже личностные качества мужчины или женщины и индивидуализирует каждого человека. На место ребенка в системе общественных отношений влияют *индивидуальные врожденные и приобретенные особенности самого ребенка:* красивый и некрасивый; подвижный, неугомонный и тихий, флегматичный; развитый физически и хилый, болезненный; контактный, доброжелательный и закрытый, конфликтный; умный и глупый и т.д.

Основные жизненные отношения ребенка перестраиваются в случае изменения места ребенка в семье (он вдруг становится старшим братом) или в случае перехода из дошкольного детства к следующей стадии — учебной деятельности, когда меняется вся система жизненных отношений. Существенно здесь то, что теперь у него появляются обязанности не только перед родителями и воспитателем, но и перед обществом. От выполнения этих обязанностей будут зависеть его место в жизни, общественные функции и роль.

Особое место занимает *внутренняя позиция* самого ребенка, его потребность в самостоятельности.

Помимо идентификации со взрослым мы выделяем *стремление ребенка к отделению себя от других людей*. Это происходит в результате осознания ребенком собственных возможностей. Он начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет быть таким, как они, пользоваться такой же независимостью и самостоятельностью. Хотя ребенок большую часть своих возможностей в вербальном плане относит на будущее, это не означает, что в своих действиях он действительно собирается ждать этого будущего. Наиболее ярко потребность быть, как взрослые, проявляется в стремлении к самостоятельности, выражаемой в лаконичном заявлении «Я сам» или «Пусти, я сам!» (этот феномен достаточно тесно связан с развитием личности ребенка в раннем возрасте и описан в мировой психологической литературе).

«Сам» — это заявка на свои притязания. В этом случае ребенок вынужден менять стиль отношений с другими людьми. Он должен подтвердить свою самостоятельность, не пасовать в глазах окружающих. Это позитивные возможности. В то же время стремление утвердиться в своей самостоятельности может столкнуться с волевым недоразвитием, с неумением организовать себя и выполнить намерение. Проигрыш в глазах взрослых и в своих собственных глазах приводит к упрямству и негативизму. В этом случае ребенок может нарочито проделывать то, что запрещается другими людьми, тем самым через противоборство демонстрируя так называемую свою «независимость». Это уже негативные образования развития.

Для того чтобы у ребенка не сложилось внутреннего антагонизма по отношению к другим людям, необходимо, чтобы взрослый брал на себя ответственность за возможно более гармоничное развитие личности ребенка вопреки сопутствующим развитию негативным образованиям. Развитие воли определит успех в достижении поставленной цели. Это утвердит ребенка в его притязаниях на признание. Эмоциональное воспитание сделает его более мягким по отношению к сверстнику или взрослому, а ответная благодарность принесет безусловное удовлетворение. Уравновешенность аффективной сферы ребенка обусловит гармоничное развитие его личности.

Что касается негативных образований в личности ребенка, возникающих в ходе его развития, то они могут быть сняты соответствующим эмоционально-аффективным отношением со стороны взрослого. Знание нормативов нравственности само по себе не имеет для ребенка такого значения, как *санкционированное аффектом отношение к тому или иному поступку*. Именно отношение взрослого формирует у ребенка специфически человеческие чувства и ценности. *Задача формирования гармоничной личности должна состоять не в ориентации на снижение притязания на признание, не в обесценивании предстоящего будущего ребенка, а в прида-*

нии всем притязаниям правильного направления, в приглушении сопутствующих негативных образований.

Мировоззрение представляет собой обобщенную систему взглядов человека на мир в целом, на место человека в мире и на свое собственное место в нем; мировоззрение — это понимание человеком смысла его поведения, деятельности, позиции, а также истории и перспектив развития человеческого рода. Л. С. Выготский справедливо считал, что мировоззрение — это то, что характеризует в культурном плане поведение человека в целом по отношению к внешнему миру.

Личность человека создают ценностные ориентации, которые складываются в его жизненном опыте и которые он проецирует на свое будущее. Именно поэтому личность есть индивидуальное бытие общественных отношений.

Исследуя генезис ценностных ориентаций личности, мы принимаем положение Ж.Ж.Руссо о двоекратном рождении личности: «Мы рождаемся, так сказать, два раза: раз — чтобы существовать, другой — чтобы жить»[1].

А.Н.Леонтьев, в свою очередь, считал, что развитие личности обусловлено двойственностью связей субъекта с миром — предметной деятельностью и общением. Развитие этих соподчинений занимает длительный период. На первом этапе происходит стихийное складывание личности, на втором этапе возникает сознательная личность.

О двух основных способах существования человека и соответственно о двух отношениях человека к жизни писал и С.Л. Рубинштейн. Первый способ существования человека — это жизнь, не выходящая за пределы его непосредственных связей. «Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней»[2]. Жизнь этого периода рассматривается С.Л.Рубинштейном как природный процесс, в котором очевидны непосредственность и целостность человека, живущего этой жизнью. Второй способ существования человека связан с появлением в его жизни рефлексии. Развитая рефлексия как бы приостанавливает, прерывает процесс жизни и мысленно выводит человека за ее пределы: «Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному аскетизму, цинизму, к

---

[1] *Руссо Ж.Ж.* Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2 т. — М., 1981. — Т. 1. — С. 245.

[2] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 347—348.

моральному разложению (или — в менее острых случаях — к моральной неустойчивости), либо другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни»[1]. Рефлексия на человечество в целом, его прошлое, настоящее и будущее характеризует личность как социально зрелую.

Идея двоекратного рождения личности продуктивна не только для возрастной психологии, но и для методологии в целом.

Хотя у ребенка еще нет мировоззрения (Л.С.Выготский), нет активной воли, он не строит связной системы личностных смыслов, но мы уже говорим о личности ребенка.

Первое рождение личности осуществляется внутри заданной структуры самосознания, а второе связано с формированием мировоззрения, активной воли, с построением системы личностных смыслов.

И здесь имеют значение «Я-образ», самооценка и самосознание, ориентация на свой пол и ориентация во времени. Прошлое человека создает свои особые «фиксированные установки» (Д.Н.Узнадзе), которые определяют особенности ценностных ориентаций. Как и прошлое, будущее составляет «наличное в личности» (А.Н.Леонтьев). Однако второе рождение освобождает человека от непосредственной зависимости в удовлетворении потребностей и положительных эмоций при общении с другими и от притязания на признание. Истинная личность ориентируется на свое мировоззрение и активно действует на его основы. Она принимает участие в жизни общества, стремится к изменению или поддержанию основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением и ценностными ориентациями.

Социально зрелая личность несет в себе постоянство установок на ценностные ориентации, органически сочетающие понимание не только независимости, но и необходимости зависимости. Социально зрелая личность является носителем идеологии, долга, самостоятельности, свободы и активности.

В трудах С.Л.Рубинштейна проблема активности рассматривается в тесной связи с внутренней детерминацией поведения: психические факторы выступают в жизни человека не только *обусловленными, но и обусловливающими*. Внутренняя детерминация заключается в подчеркивании внутреннего момента *самоопределения*, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему. *Только внешняя детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или просто приспособление к ним*. Согласно С.Л.Рубинштейну, человек сознательно преобразует мир. Сознание проявляется и формируется в деятельности. В сознательной

[1] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — С. 348.

деятельности человека проявляется его активность. Как побудительную силу человеческой деятельности С.Л. Рубинштейн выделяет мотив. «Побудительная регуляция» человеческого поведения осуществляется при помощи эмоций и волевых процессов. С.Л. Рубинштейн теоретически обосновал основное направление психологического разрешения проблемы активности, заключающееся в анализе сознательной деятельности субъекта. Позиция человека по отношению к другому человеку проявляется в поступке. Человек может поступить, как «все», и в этом случае «я сам» как внутренняя контрольная инстанция и собственная ответственность человека отпадает. Человек может взять на себя ответственность за свои поступки — в этом случае он встает на позицию «я сам», развертывает свою систему ценностей, значимостей. «Наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру, возникающему из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни»[1].

Таким образом, выдвинутый С.Л. Рубинштейном принцип, согласно которому внешние воздействия преломляются через внутреннюю позицию человека, противостоял как представлениям о фатальной предопределенности активности со стороны внешних воздействий, так и истолкованию активности как особой силы, независимой от взаимодействия субъекта с внешней средой. Среда выступает не как «демиург» личности, а как условие ее саморазвития. Подлинно человеческое бытие — в человеческой активности, которая состоит в «изменении обстоятельств» и «самоизменении». Именно поэтому личность «тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено все общее»[2].

С.Л. Рубинштейн пытался, не морализируя, осуществить анализ природы человека и его отношения к другим людям. Согласно его взглядам, природе человека свойственно не страдательное начало, а активное, действенное отношение к миру. С.Л. Рубинштейн считал, что раскрытие этого отношения человека к миру возможно через объективную характеристику человеческого способа существования в мире как сознательного и действующего существа, и в созерцании, в познании, в любви способного отнестись к миру и другому человеку в соответствии с тем, каков он есть на самом деле, в соответствии с его сущностью, и тем адекватнее соответственно его сущности изменить и преобразовать его своим действием. Отсюда человеческая ответственность за серьезное и все упущенное.

При обсуждении активности личности следует обратить внимание на ее мотивацию и самооценку. В свое время К.А. Абульханова-Славская выделила типы личностей, активность которых зави-

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — С. 366.
[2] Там же. — С. 119.

сит от того, с каких позиций осуществляется самооценка[1]. Такой подход дает возможность исследовать диалектику многоплановых соотношений, опираясь на психологию личности, и вместе с тем не пренебрегать формами ее общественной обусловленности.

В свою очередь А.Н.Леонтьев считал правомерным «обернуть исходный тезис» С.Л.Рубинштейна относительно соотношения внешнего и внутреннего в детерминации поведения человека. Он писал: «Внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим сам себя изменяет»[2]. По существу, А.Н.Леонтьев не противостоял идеям С.Л.Рубинштейна, а предлагал свой вариант определения активности человека. В контексте суждений А.Н.Леонтьева активность определяется тем личностным смыслом, который связывает человека с реальностью его жизни в этом мире, с ее мотивами. «Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания»[3].

Современная психология представляет личность как «системное качество» (А.Н.Леонтьев), которое совокупно характеризует индивида именно как личность. Личность развивается в индивиде в процессе его онтогенеза, но при этом она может и угаснуть в индивиде, если угаснет его социальная активность (Л.И.Божович, В.В.Давыдов, В.С.Мухина).

Эффективно воздействовать на окружающих может не только истинная личность. Человек, безличный для других людей, человек, чье присутствие или отсутствие не меняет стиля жизни остальных, не обогащает и не обездоливает их, по существу своему безличен[4]. Истинная личность обладает специфической активностью — она завораживающе влияет на других, люди хотят следовать за ней в своем развитии.

Активность личности может быть обусловлена целым комплексом социальных установок и внутренней позицией личности («объективацией», значимостью, ответственностью, притязаниями и другими мотивирующими факторами).

В психологии категория «личность» связывалась и продолжает связываться с такими категориями, как «активность», «свобода», «талант», «деятельность». Определяя понятие личности как активное, свободное, индивидуальное бытие общественных отношений, в контексте данной части обсуждения проблемы личности мы делаем акцент на первую часть определения — активное, свободное, индивидуальное бытие.

Свободное, индивидуальное бытие человека творит и изменяет обстоятельства, других людей и саму личность. Именно оно может

---

[1] См.: *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980. — С. 207.

[2] *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — С. 181.

[3] Там же. — С. 153.

[4] См.: *Петровский А.В.*, *Петровский В.А.* Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. — 1982. — № 3.

сделать личность социально активной, т.е. активно воздействующей на окружающую природу, общество, другого человека и на себя.

Социальную активность можно рассматривать в двух полярных измерениях (позитивная и негативная). Традиционно психология обсуждает социальную активность как сознательную направленность на изменение обстоятельств, других людей и самого индивида для пользы общества, как ответственность за преобразование обстоятельств. Именно в такой форме проявляется *позитивная активность*. Однако в человеческом обществе формируются также и отчужденные от человечества вообще и от любого человека, стоящего на пути, социально опасные личности, которые тоже творят и изменяют обстоятельства, обладают рефлексией, действуют сознательно, предвосхищая результаты своих действий. Но по своей направленности они асоциальны, лишены чувства ответственности за людей. Асоциальные формы воздействия на общество следует отнести к *негативной социальной активности*. Если личность, несущая в себе мотивацию позитивной активности, ожидает от каждого человека проявлений, достойных личности, и тем самым поднимает каждого в его собственных глазах, утверждая его в возможности проявлять свою свободу, активность, индивидуальность, то негативная активность направлена на уничтожение индивидуального бытия в другом человеке, на превращение его в ничто.

Обсуждая проблему социальной активности, правомерно также ввести понятие «социальная пассивность». Это понятие возникает внутри проблемы так называемой безличности. Безличность — характеристика индивида, неспособного творить обстоятельства, несвободного, конформиста.

Безусловно, смысл прогресса состоит в превращении каждого человека в личность, в активного деятеля, необходимого другим.

В благоприятных условиях у здорового индивида развиваются три вида активности: физическая, психическая, социальная.

Физическая активность — естественная потребность здорового организма в движении, в физических нагрузках и преодолении всевозможных препятствий. Она является предпосылкой психического развития в онтогенезе.

Психическая активность — это потребность индивида в познании, с одной стороны, окружающей действительности (в том числе общественных отношений), а с другой — самого себя. Все виды познания осуществляются через рефлексию — форму умственной деятельности, направленную на осмысление действий других людей и своих собственных.

Социальная активность — потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии с собственным мировоззрением, со своими ценностными ориентациями. Позитивная социальная активность обусловлена долженствованием. Подлинно социальная активность состоит в направ-

ленности на изменение обстоятельств жизни людей и на самоизменение с пользой для себя и для других. Условием для развития социальной активности выступает комплекс всех факторов, воздействующих на человека.

Социальная активность личности, следовательно, основана на трех ипостасях: мировоззрении — долженствовании — воле.

Все виды человеческой активности, безусловно, взаимодействуют друг с другом. Однако потеря человеком физической активности не лишает его возможности развивать и утверждать свою психическую и социальную активность именно в силу его социальной природы. Социальная активность личности не только детерминирована ее психической активностью, но, в свою очередь, определяет дальнейшее развитие психической и физической активности.

Истинная личность несет в себе способность к свободе. Свобода, по мысли Э.В.Ильенкова, понимается «в смысле развитой способности преодолевать препятствия, казалось бы, непреодолимые, в способности преодолевать их легко, изящно, артистично, а значит, в способности каждый раз действовать не только согласно уже известным эталонам, стереотипам, алгоритмам, но каждый раз индивидуально варьировать все общие вопросы действия применительно к индивидуально-неповторимым ситуациям...»[1]. Только активная личность способна осуществлять действия свободно, вне стереотипов. Здесь правомерно вспомнить мысль Л.С. Выготского о том, что свободная личность овладевает не только обстоятельствами, но и собственным существом: «Овладевать правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом. Напротив, в новом обществе наша наука станет в центре жизни. Прыжок из царства необходимости в царство свободы неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе»[2].

Свободная личность неконформна, самостоятельна и активна. Это положение требует независимости личности. Однако понимание свободы как независимости от общества, от других людей неправомерно. Считать, что зависимость делает человека безличным — это методологическая ограниченность. Личность социальна, поэтому она исторически и психологически зависит от социального как условия своего развития, как своего естественного человеческого бытия.

Свобода личности выражается в принятии определенной мировоззренческой позиции и следовании ей, а наличие воли для следования долгу представляет личность в ее свободном бытии.

---

[1] *Ильенков Э.В.* Что такое личность? // С чего начинается личность. — М., 1979. — С. 234—235.

[2] *Выготский Л.С.* Собр. соч. — М., 1982. — Т. 1. — С. 436.

РАЗДЕЛ II
ДЕТСТВО

Детство, детский возраст — период жизни человека от рождения до отрочества (от рождения до 11—12 лет). В этот период ребенок проходит величайший путь в своем индивидуальном развитии от беспомощного существа, не способного к самостоятельной жизни, до вполне адаптированной к природе и обществу детской личности, уже способной взять ответственность за себя, своих близких и сверстников.

В первое десятилетие жизни психика ребенка в своем развитии проходит такое «расстояние», с которым не сравнится ни один последующий возраст. Это движение обусловлено прежде всего онтогенетическими особенностями возраста — детство природными предпосылками ориентировано на интенсификацию развития. Однако не следует думать, что саморазвитие определяет это движение. Природные предпосылки, лишь соединяясь с социальными условиями, продвигают каждого ребенка с одного возрастного этапа на другой.

В период детства интенсивно развивается организм ребенка: росту сопутствует созревание нервной системы и мозга, что предопределяет психическое развитие. В этот возрастной период ребенок развивается со стороны психических функций, общения, воли и чувств. Он начинает осознавать свою уникальность и проявлять себя как личность в ответственные моменты жизни.

Пройдя путь достижений в предметной, игровой и учебной деятельности, освоив рефлексию на себя и других как способ идентификации с идеалом и реальными образцами, научившись принимать позицию ответственности, ребенок становится способным рефлексировать и на всю совокупность жизненных явлений. Конечно, он по-прежнему нуждается в содружестве взрослого, но он уже предпринимает успешные попытки к самостоятельному проникновению в глубинную сущность природы и человеческих отношений.

В детстве для ребенка нет ничего естественнее, чем ощущение любви и защищенности в своей семье. Для ребенка семья — источник трепетных, *эмоциональных переживаний*. Поэтому, что бы ни толковали специалисты-футурологи об институте семьи, пока семья существует, для проживших в ней детские годы нет ничего священнее и прекраснее. В ретроспективе жизни каждый человек,

обладавший в детстве семейным очагом, бескорыстной любовью близких, с сердечной приязнью, благодарно вспоминает эту счастливую пору.

Вот как писал о своем детстве Лев Николаевич Толстой:

«Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней?! Воспоминания эти освежают, возвышают мою душу и служат для меня источником наслаждений...

Вернутся ли когда-нибудь та свежесть, беззаботность, потребность любви и силы веры, которыми обладаешь в детстве? Какое время может быть лучше того, когда две лучшие добродетели — невинная веселость и беспредельная потребность любви — были единственными побуждениями в жизни?»[1]

Именно в детстве начинают складываться те глубинные различия между детьми, которые во многом предопределяют будущие сущностные характеристики их индивидуальностей, а следовательно, и выбор жизненного пути.

Возрастные этапы психического развития нетождественны биологическому развитию. Возрастная периодизация имеет исторические основания. Каждое общество определяет границы детства, исходя из традиционно сложившихся возрастных периодов человека.

Общество предъявляет свои требования к детству как периоду развития ребенка в контексте особого внимания к нему самого общества и семьи. Хотя общественные институты ориентированы на нужды человека каждого возрастного периода, детство в современных цивилизованных странах выступает как период, требующий от общества особого внимания в сфере охраны здоровья, физического, умственного и духовного развития, а также обеспечения социальной защиты ребенку. Эта ответственная позиция государства и общественности связана не только и не столько с культурой гуманистических ожиданий, но и с насущной необходимостью готовить смену поколений именно в сензитивный период детства. Отсюда задача охраны материнства и детства, обеспечение детей дошкольного возраста государственными детскими садами и частными заведениями, обеспечение условий для начального обучения.

В действительности в индивидуальной жизни каждого ребенка высвечивает своя особая социальная ситуация: одних она обволакивает чистой любовью, развивает душевные и умственные способности; для других выступает в виде отчужденных условий существования со всеми вытекающими из этого плачевными последствиями. Однако как бы ни складывались индивидуальные условия развития ребенка, он проходит путь, приближенный к некоторым общим тенденциям развития во все основные перио-

---

[1] *Толстой Л. Н.* Детство. Отрочество. Юность. — Л., 1966. — С. 59, 61.

ды детства. Обратимся к рассмотрению этапов наиважнейшего возраста, определяющего во многом строй души, умственную культуру и даже дальнейшую судьбу человека.

Глава 4

МЛАДЕНЧЕСТВО

Человек по своей сущности может рассматриваться через три ипостаси: 1) как биосистема; 2) как социальное существо; 3) как личность. В онтогенезе каждый возрастной период характеризуется особенным сочетанием названных существенных составляющих.

В нормальных условиях появление нового человека является результатом психологической готовности матери к его рождению. Новорожденный изначально беспомощен. Едва появившись на свет, он должен приспособиться к условиям существования, которые резко отличаются от существования в чреве матери. Жизнь новорожденного зависит от того, как его организм может адаптироваться к изменившимся условиям среды. Для организма многих новорожденных сам процесс рождения — тяжкое физическое испытание, которое истощает его организм и создает ситуацию стресса. Родившись и оправившись от потрясений, связанных с рождением, ребенок начинает жить в заданных условиях и развиваться в соответствии с врожденным потенциалом и с создаваемыми условиями.

Младенчество — период, когда от малоподвижного образа жизни и сонливого состояния ребенок развивается в подвижное, веселое дитя. Очень быстро он научается устанавливать зрительный контакт со взрослым, открывает зрительно свои руки, научается хватать предмет, а затем и манипулировать им. Он исследует, рассматривает окружающий мир в ближайшем пространстве; ощупывает предмет руками, тянет его в рот и знакомится с предметом таким младенческим способом; он прислушивается и ищет источник звука; он беспрестанно манипулирует всем, что попадет под руку. Он вступает в эмоциональные отношения с матерью и другими близкими взрослыми. Он начинает испытывать тревогу при виде незнакомого человека. Фактически от существа асоциального младенец быстро становится ребенком, способным реагировать на окружающих людей улыбкой, плачем, радостью, испугом — человеческими способами. При этом он начинает различать отдельные, часто повторяющиеся ситуации и проявлять себя определенным образом, он начинает различать слова, обозначающие предметы, и значимых людей.

Младенчество — период, когда ребенок развивается в физическом, психическом и социальном плане чрезвычайно быстро,

проходя за короткое время колоссальный путь от беспомощного новорожденного с малым набором врожденных реакций до активного младенца, способного смотреть, слушать, действовать, решать некоторые наглядно воспринимаемые ситуации, взывать о помощи, привлекать внимание, радоваться появлению близких.

§ 1. Новорожденность: врожденные особенности и тенденции развития

Человеческое дитя родится совсем беспомощным. Долгое время новорожденный лежит не двигаясь, почти непрерывно спит, а в короткие промежутки бодрствования слабо сучит ручками и ножками.

Человеческое дитя «вооружено» от рождения гораздо слабее, чем детеныши большинства животных. И это не случайно: главные действия и поведенческие реакции, необходимые каждому виду животных, «записаны» в их мозге и появляются сами собой сразу или по мере созревания организма (изменяясь под влиянием окружающих условий). Мозг новорожденного содержит ограниченное число «записей» готовых действий. Зато большая часть детского мозга свободна и предназначена для присвоения («записи») того, чему ребенок научится от взрослых. Человеческие действия ребенок усваивает (присваивает) уже при жизни.

Безусловные рефлексы и их значение для развития ребенка. Рождение является для организма ребенка большим потрясением. От вегетативного, растительного существования в относительно постоянной среде (организм матери) он вдруг переходит в совершенно новые условия воздушной среды с бесконечным количеством часто сменяющихся раздражителей, в тот мир, где ему предстоит стать разумной личностью.

Жизнь ребенка в новых условиях обеспечивают врожденные механизмы. Он рождается с определенной готовностью нервной системы приспосабливать организм к внешним условиям. Так, сразу после рождения включаются рефлексы, ответственные за работу основных систем организма (дыхания, кровообращения).

В первые дни можно также отметить следующее. Сильное раздражение кожи (укол, например) вызывает защитное отдергивание, мелькание какого-либо предмета перед лицом — зажмуривание, а резкое увеличение яркости света — сужение зрачка и т.д. Эти реакции — *защитные рефлексы.*

Кроме защитных, у новорожденных можно обнаружить реакции, направленные на контакт с раздражителем. Это *ориентировочные рефлексы.* Наблюдениями установлено, что уже в период от первого до третьего дня сильный источник света вызывает поворот головки: в детской комнате родильного дома в солнечный

день головки большинства новорожденных, как подсолнухи, повернуты в сторону света. Доказано также, что уже в первые дни новорожденным свойственно следить за медленно перемещающимся источником света. Легко вызываются и *ориентировочно-пищевые рефлексы.* Прикосновение к углам губ, к щекам вызывает у голодного ребенка реакцию поиска: он поворачивает головку в сторону раздражителя, открывает рот.

У ребенка кроме перечисленных обнаруживается еще несколько врожденных реакций: *сосательный рефлекс* — ребенок сейчас же начинает сосать вложенный ему в рот предмет; *цеплятельный рефлекс* — прикосновение к ладони вызывает реакцию схватывания; *рефлекс отталкивания* (ползания) — при прикосновении к подошвам ног и некоторые другие рефлексы.

Таким образом, ребенок вооружен определенным количеством безусловных рефлексов, которые проявляются в самые первые дни после рождения. За последние годы учеными доказано, что некоторые рефлекторные реакции наблюдаются еще до рождения. Так, уже через восемнадцать недель у плода образуется сосательный рефлекс.

Большинство врожденных реакций необходимы ребенку для жизни. Они помогают ему приспособиться к новым условиям существования. Благодаря этим рефлексам для новорожденного становится возможным новый тип дыхания и питания. Если до рождения плод развивается за счет организма матери (через стенки сосудов плаценты — детского места — из крови матери в кровь зародыша поступают питательные вещества и кислород), то после рождения организм ребенка переходит к легочному дыханию и так называемому оральному питанию (через рот и желудочно-кишечный тракт). Это приспосабливание происходит рефлекторно. После того как легкие наполняются воздухом, целая система мышц включается в ритмические дыхательные движения. Дыхание осуществляется легко и свободно. Питание происходит с помощью сосательного рефлекса. Врожденные действия, включенные в сосательный рефлекс, на первых порах еще плохо согласованы между собой: ребенок при сосании захлебывается, задыхается, у него быстро иссякают силы. Вся его активность направлена на сосание ради насыщения. Очень большое значение имеет также установление рефлекторного автоматизма терморегуляции: организм ребенка все лучше приспосабливается к температурным перепадам.

Новорожденность — единственный период в жизни человека, когда можно наблюдать в чистом виде проявление врожденных, инстинктивных форм поведения, направленных на удовлетворение органических потребностей (в кислороде, пище, тепле). Эти органические потребности не могут, однако, составить основу психического развития — они только обеспечивают выживание ребенка.

У ребенка в отличие от детенышей животных имеющиеся безусловные рефлексы не обеспечивают появления человеческих форм

поведения, в то время как сложный набор безусловных рефлексов детенышей животных позволяет сложиться взрослой особи с активными защитными, охотничьими, материнскими и другими реакциями, необходимыми для нормального существования.

Как показали исследования, в сравнительно небольшом наборе врожденных реакций ребенка на внешние раздражители есть много рефлексов, на основе которых ничего не развивается. Это *атавистические рефлексы*, наследство, полученное ребенком от животных предков. Такими являются цеплятельный рефлекс и рефлекс ползания. Движения, связанные с этими рефлексами, в дальнейшем угасают. Цеплятельный рефлекс заключается в том, что ручка сжимается в кулак в ответ на раздражение ладони. Движения ребенка, необходимые для его психического развития, для развития способности взаимодействовать с внешним миром, формируются на основе хватания, которое возникает при раздражении пальцев, а не этого цеплятельного рефлекса. Цеплятельный рефлекс угасает раньше, чем начинает складываться хватание. Рефлекс ползания при упоре на подошвы также не является исходным для развития самостоятельного передвижения в пространстве. Как показали наблюдения, подлинное ползание начинается не с отталкивания ножками, а с движений рук: ребенок тянется к привлекшему его внимание предмету, «переступает» руками и продвигается вперед.

Хватание и ползание начинают формироваться не в период новорожденности, а значительно позже — при взаимодействии ребенка со взрослым, который понуждает и тренирует эти действия.

Таким образом, ребенок гораздо меньше «вооружен» врожденными формами поведения, чем детеныш животного. У ребенка все человеческие формы поведения еще должны сложиться.

Особенности развития органов чувств. Значение упражнения органов. Ребенок рождается более беспомощным, чем детеныши многих животных. Однако отсутствие значительного количества врожденных форм поведения составляет не слабость, а силу ребенка.

Основная особенность новорожденного — безграничные возможности усвоения нового опыта, приобретения свойственных человеку форм поведения. Если органические потребности в достаточной мере удовлетворяются, они вскоре теряют свое ведущее значение, и в условиях правильного режима и воспитания формируются новые потребности (в получении впечатлений, в движении, в общении со взрослыми); на их основе осуществляется психическое развитие.

Потребность в получении впечатлений связана в своих истоках с ориентировочными рефлексами и развивается в зависимости от готовности органов чувств ребенка получать эти впечатления. Хотя зрительный и слуховой аппараты новорожденного начинают действовать с первого дня, их работа крайне несовершенна. Зрительные

реакции вызывает только свет, находящийся вблизи, слуховые реакции — только резкие звуки. На протяжении первых недель и месяцев жизни зрение и слух быстро совершенствуются. Ребенок начинает следить глазами за движущимися предметами, а потом останавливает взор на неподвижных предметах. Он реагирует на нерезкие звуки, в частности на голос взрослого. В ответ на зрительные и слуховые раздражители возникает пока еще кратковременная задержка импульсивных движений ручек, ножек и головы; прекращение плача свидетельствует о *зрительном и слуховом сосредоточении.*

0, 1, 3[1]. Ира З. Находилась в состоянии эмоционально-отрицательного возбуждения, но зрительное сосредоточение на игрушке вызвало его торможение, которое продолжалось в течение всего времени (1 мин 44 с), пока Ира следила взором за медленно передвигаемой из стороны в сторону игрушкой.

0, 1, 24. Плачущего Васю К. пытались успокоить, показывая шарик. Вася следил за шариком в течение 1 мин 15 с, но кричать не переставал. Когда же показали волчок, то уже через 10 с крик прекратился, и в течение 6 мин 35 с, пока имела место реакция отслеживания, крик не возобновлялся. (Из наблюдений М. Ю. Кистяковской.)

Важная особенность новорожденного состоит в том, что зрение и слух развиваются у него быстрее, чем телесные движения. Эта особенность отличает ребенка от детенышей животных, у которых в первую очередь совершенствуются движения.

Развитие работы зрительного и слухового аппаратов, совершенствование реакций на внешние раздражители происходят на основе созревания нервной системы ребенка и в первую очередь его головного мозга. Вес мозга новорожденного составляет $^1/_4$ веса мозга взрослого человека. Количество нервных клеток в нем такое же, как у взрослого, но эти клетки недостаточно развиты. Тем не менее уже в период новорожденности (и даже у детей, родившихся недоношенными) оказывается вполне возможным образование условных рефлексов. Этот факт служит доказательством того, что в установление связей ребенка с внешним миром включаются высшие отделы мозга — кора больших полушарий. С первых дней жизни начинает быстро увеличиваться вес мозга, растут и покрываются защитными миелиновыми оболочками нервные волокна. При этом особенно быстро формируются те участки, которые связаны с получением внешних впечатлений: за две недели площадь, занимаемая в коре больших полушарий зрительными полями, увеличивается в полтора раза.

Но было бы неверно думать, что само по себе созревание мозга может обеспечить развитие органов чувств новорожденного. Это

---

[1] Обозначение возраста ребенка: первое число показывает год, второе — месяц, третье — день.

развитие происходит под влиянием получаемых ребенком внешних впечатлений. Более того, без таких впечатлений невозможно само созревание мозга. *Необходимое условие нормального созревания мозга в период новорожденности — упражнение органов чувств (анализаторов), поступление в мозг импульсов, получаемых при помощи разнообразных сигналов из внешнего мира.* Если ребенок попадает в условия сенсорной изоляции (отсутствия достаточного количества внешних впечатлений), его развитие резко замедляется. Напротив, если ребенок получает достаточно впечатлений, то происходит быстрое развитие ориентировочных рефлексов (что выражается в появлении зрительного и слухового сосредоточения), создается основа для последующего овладения движениями и формирования психических процессов и качеств. *Источником зрительных и слуховых впечатлений, необходимых для нормального развития нервной системы и органов чувств ребенка, и, что еще важнее, организатором таких впечатлений становится взрослый.* Взрослый подносит к лицу ребенка предметы, наклоняет свое лицо, разговаривает с ребенком, тем самым активизируя его ориентировочные реакции.

Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления. Новорожденный начинает свою жизнь с крика, который в первые дни носит безусловный рефлекторный характер. Первый крик — результат спазма голосовой щели. Спазм сопровождает первые дыхательные рефлексы. Некоторые ученые считают, что первый крик — это и первое проявление отрицательной эмоции: спазмы вызывают чувство стеснения. В данном случае действительно невозможно различить мышечную реакцию и эмоциональное отношение — у новорожденного еще нет никакого жизненного опыта. Однако можно утверждать, что уже в первые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле: основанием для крика служат голод, мокрые пеленки и т.д.

При нормальном воспитании оглушительное «уа» новорожденного переходит в менее бурное выражение отрицательной эмоции — плач.

Плач становится естественным выражением всякого рода страдания, идет ли речь о физической боли или (конечно, намного позднее) о душевном горе.

Улыбка, выражающая положительные эмоции, появляется позднее, чем крик. Первые достаточно определенные проявления положительной эмоции в виде улыбки удавалось наблюдать в конце первого — начале второго месяца жизни, причем улыбка возникала либо при зрительном сосредоточении на предмете, либо в ответ на обращенные к ребенку ласковые слова и улыбку взрослого. Из этого можно сделать вывод, что для возникновения положительной эмоции недостаточно одного только удовлетворения органических потребностей. Оно лишь снимает отрицательные эмо-

ции и создает условия, при которых ребенок может испытать радостное переживание. Но само такое переживание связано с впечатлениями, полученными от общения со взрослыми.

0, 2, 14. У Иры непосредственно после кормления, как и у других наблюдавшихся детей, эмоционально-положительные реакции отсутствуют. При зрительно-слуховом сосредоточении на лице взрослого и звуках его голоса возникло торможение общих движений, через 10 с сменившееся выразительной улыбкой, длившейся 35 с. (Из наблюдений М.Ю.Кистяковской.)

Постепенно у ребенка вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная ко взрослому, которая называется *комплексом оживления.* Комплекс оживления состоит в том, что ребенок сосредоточивает взгляд на лице склонившегося над ним человека, улыбается ему, оживленно двигает ручками и ножками, издает тихие звуки. Это выражение появившейся потребности в общении со взрослым — *первой социальной потребности ребенка.* Возникновение комплекса оживления является границей между периодом новорожденности и младенчеством.

§ 2. Собственно младенчество

Роль общения со взрослым в развитии ребенка. Жизнь младенца целиком зависит от взрослого. Взрослый удовлетворяет органические потребности ребенка — кормит, купает, переворачивает его с одной стороны на другую. Взрослый удовлетворяет и растущую потребность в разнообразных впечатлениях: младенец заметно оживляется, когда его берут на руки. Перемещаясь в пространстве благодаря взрослому, ребенок имеет возможность видеть большее число предметов, дотрагиваться до них, а затем и схватывать. От взрослого исходят также основные слуховые и осязательные впечатления.

Уже в комплексе оживления обнаруживается положительное эмоциональное отношение ребенка ко взрослому, явное удовольствие от общения с ним. Такое отношение продолжает нарастать на протяжении всего периода младенчества. Эмоциональное общение со взрослым сильно сказывается на хорошем настроении ребенка. Если малыш капризничает и не хочет играть, то подошедший к нему взрослый одним своим появлением поднимает настроение ребенка, и он может вновь остаться один и развлекаться теми игрушками, которые перестали было его интересовать. К четырем-пяти месяцам общение со взрослыми приобретает избирательный характер. Малыш начинает отличать своих от чужих, знакомому взрослому он радуется, незнакомый может вызвать у него испуг.

Потребность в эмоциональном общении, имеющая огромное положительное значение для развития ребенка, может, однако, приводить и к отрицательным проявлениям. Если взрослый старается постоянно находиться с ребенком, то ребенок привыкает непрерывно требовать внимания, не интересуется игрушками, плачет, если его хотя бы на минуту оставляют одного.

При правильных методах воспитания непосредственное общение (общение ради общения), характерное для начала младенчества, скоро уступает место общению по поводу предметов, игрушек, перерастающему в *совместную деятельность* взрослого и ребенка. Взрослый как бы вводит ребенка в предметный мир, привлекает его внимание к предметам, наглядно демонстрирует всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогает ребенку выполнить действие, направляя его движения.

Совместная деятельность взрослого и ребенка состоит в том, что взрослый руководит действиями младенца, а также в том, что младенец, будучи не в состоянии сам выполнить какое-либо действие, обращается к помощи и содействию взрослого.

0, 8, 0. Жаклин наблюдает, как ее мать плавно размахивает матерчатой оборкой. Когда это зрелище кончается, Жаклин кладет руку матери на оборку и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие.

0, 10, 0. Жаклин берет отца за руку, кладет руку на подвешенную куклу, которую она сама не может заставить двигаться, и давит на его указательный палец, чтобы заставить отца сделать то, что ей требуется. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет развивающаяся на протяжении младенчества способность *подражать действиям взрослого.* Она открывает всерасширяющиеся возможности обучения. В семь—девять месяцев ребенок внимательно следит за движениями и речью взрослого. Чаще всего он воспроизводит показанное ему действие не сразу, а спустя некоторое время, иногда даже несколько часов. Нередко подражание возникает после многократного показа.

0, 9, 20. Во время «занятия» по установлению на полочке шахматной фигуры Сережа долго не понимал, что я от него хочу; он только улыбался и возвращал мне фигурку. На следующий день, обрадовавшись моему приходу, сразу после того, как я со словом «та-ак» протянула ему шахматную фигурку, он поставил ее правильно и устойчиво на полочку манежа и сказал при этом: «Та-а!» (Из наблюдений Р.Я.Лехтман-Абрамович.)

Действия, которыми ребенок овладевает под руководством взрослого, создают основу для психического развития. Таким образом, уже в младенческом возрасте явно проявляется общая закономерность психического развития, состоящая в том, что психические процессы и качества складываются у ребенка под решающим влиянием условий жизни, воспитания и обучения.

Зависимость младенца от взрослых приводит к тому, что отношение ребенка к действительности и к самому себе всегда преломляется через призму отношений с другим человеком. Иначе говоря, *отношение ребенка к действительности оказывается с самого начала социальным, общественным отношением.*

Младенец очень рано вводится в ситуацию общения со взрослыми. В общении проявляется направленность одного человека на другого, происходит взаимодействие участников коммуникации, когда действие одного предполагает ответное действие другого и внутренне на него рассчитано. Исследование поведения детей с первых недель жизни показало, что в первое время после рождения потребность в общении с окружающими людьми у младенца отсутствует. Позднее она возникает не сама по себе, а под воздействием определенных условий. Таких условий два.

Первое условие — объективная нужда младенца в уходе и заботе окружающих. Только благодаря постоянной помощи близких взрослых ребенок может выжить в тот период, когда он не в состоянии самостоятельно удовлетворить свои органические потребности. Подобная заинтересованность ребенка во взрослом вовсе не является потребностью в общении. Как известно, в первые же дни после рождения ребенок научается использовать взрослых для устранения дискомфорта и получения того, что ему необходимо, с помощью разнообразных криков, хныканья, гримас, аморфных движений, захватывающих все его тело. Младенец в этот период не адресует свои сигналы конкретному лицу, пока еще нет общения.

Второе условие — поведение взрослого, обращенного к ребенку. Взрослый с первых дней появления ребенка на свет обращается с ним так, как будто тот может включаться в общение. Взрослый разговаривает с младенцем и неустанно ищет любого ответного знака, по которому можно судить, что ребенок включился в общение.

Эмоциональные контакты с детьми в возрасте двух, трех, четырех месяцев показывают, какой глубокий восторг вызывает у них ласковый разговор взрослого человека, который никогда никого из них не кормил и не пеленал, но теперь, нагнувшись, улыбается и нежно гладит. Долгих 7 мин (столько, сколько продолжалась встреча) младенец не сводил сияющих глаз с лица взрослого, гулил, перебирал ножками и не уставал радоваться. (По материалам М.И.Лисиной.)

Первоначально ребенка втягивает в общение мама, позднее у него возникает потребность контакта и отрабатываются средства для включения в общение других людей. Наиважнейшим средством общения в младенчестве являются экспрессивные действия (улыбки, вокализация, активные двигательные реакции). Младенец, в свою очередь, нуждается в избирательном наборе средств общения, предлагаемом взрослым: не все средства, существующие в

человеческой культуре, с первых недель и месяцев жизни имеют для него эмоциональную значимость.

Наблюдения показали, что попытки организовать общение с младенцем трех месяцев на основе чисто словесных воздействий взрослого бесплодны — ребенок «берет» лишь экспрессивную сторону речи. Годовалых детей длинные монологи раздражают, причем примерно так же, как поглаживание по голове; в этом возрасте общение детей с окружающими людьми строится на основе совместной предметной деятельности, и чрезмерное опережение достигнутого детьми уровня оказывается столь же неэффективным для их развития, как и отставание от него. (По материалам М. И. Лисиной.)

Взрослый не только удовлетворяет растущие потребности ребенка и учит его действовать с предметами, но и определенным образом оценивает поведение ребенка, поощряет его улыбкой, хмурит брови и грозит пальцем, если малыш поступает не так, как следует. Благодаря этому ребенок постепенно усваивает положительные привычки, учится правильно себя вести.

Нарастающая потребность в общении со взрослым вступает в противоречие с возможностями общения. Это противоречие находит свое разрешение в понимании человеческой речи, а затем и в овладении ею.

Формирование предпосылок усвоения речи. Потребность общения создает основу для возникновения подражания звукам человеческой речи. Ребенок рано начинает затихать, прислушиваться, если взрослый с ним заговаривает. После трех месяцев, когда ребенок в хорошем расположении духа, он постоянно издает звуки, гулит. Часто гуление становится интенсивнее, если взрослый наклоняется над кроваткой. Издавая звуки, младенец прислушивается к ним. Случается, что он подражает себе: подолгу воспроизводит звуки, которые первоначально произнес случайно. Несколько позже (в возрасте около четырех месяцев) ребенок может довольно выразительно подражать ритму произносимых звуков. Например, когда его укачивают и при этом напевают: «А-а-а! А-а-а!», младенец воспроизводит необязательно сам звук, но ритм (звук может быть различным: «Ы-ы-ы!» или «О-о-о!»).

Интересно отметить, что взрослые всякий раз, подходя к младенцу, начинают общаться с ним, говорить ему милые безделицы. Не мысля себе жизни без речевого общения, люди бессознательно стараются вызвать ответную реакцию ребенка. Надо сказать, что ребенок — чрезвычайно благодатный материал для этого. Очень рано малыш начинает реагировать на эмоциональный тон речи. Эмоциональное состояние поднимает общую активность. Во втором полугодии первого года жизни нормально развивающийся здоровый ребенок много и с удовольствием лепечет: подолгу произносит различные слоги, пытается подражать слогам, произнесенным взрослым.

Через лепет малыш выражает готовность к общению, лепеча, он научается произносить и различать новые речевые звуки. Произнесение этих звуков приятно ребенку, поэтому его лепет продолжается иногда все время бодрствования. Значение лепета для развития речи младенца трудно переоценить. Лепету сопутствует постепенное совершенствование употребления губ, языка и дыхания. С такой подготовкой в дальнейшем ребенок может усвоить звуки любого языка.

Если в первые месяцы жизни ребенка взрослые используют речь, чтобы передать свое эмоциональное расположение к ребенку, то примерно с середины младенческого возраста они стараются создавать специальные условия для развития понимания речи. Понимание ребенком речи первоначально возникает на основе зрительного восприятия. Процесс обучения детей пониманию речи обычно строится следующим образом. Взрослый спрашивает ребенка: «Где то-то?» Вопрос вызывает у младенца ориентировочную реакцию на поведение взрослого. Обычно названный предмет тут же показывают. В результате многократных повторений возникает связь произносимого взрослым слова с предметом, на который указывают. Формирование этой связи начинается с общей реакции на место, где обычно находится предмет, и на интонацию вопроса. В младенческом возрасте интонация вопроса, обращенного к ребенку, определяет понимание речи.

0, 5, 9 — 0, 5, 15. Кирюша и Андрюша верно реагируют на слова: «Иди ко мне» (конечно, они не всегда произносятся с одной и той же интонацией). Сразу тянут ручки. Однажды малышу нарочно сказали сердитым голосом: «Иди ко мне». Ребенок начал кривить рот, готовый вот-вот расплакаться. Тут же сменили интонацию. Приветливо сказанные слова «Иди ко мне» вызвали обычную реакцию: заулыбался и протянул ручки.

0, 10, 0 — 0, 11, 0. Близнецы хорошо узнают и показывают по требованию многие предметы домашнего обихода, одежду.

Показываю детям книжку с яркими картинками. После того как назову один-два раза предметы на картинке, дети легко их узнают. На странице, например, нарисовано четыре картинки — кошка, курица, дом, девочка. Спрашиваю: «Где киса?» — показывают. «Где курочка?» — не ошибаются тоже. И далее все показали верно.

Но вот другая картинка: волк и козлик. Нарочно грубым голосом говорю: «Это волк». Елейным голосом: «Козлик». Спрашиваю тем же тоном: «Где волк?» — показывают верно. «Где козлик?» — тоже верно. Меняю интонацию. Вопрос о волке задаю тем же тоном, каким говорила прежде о козлике. Дети показывают на козлика. Теперь тем же тоном спрашиваю о козлике. Показывают на козлика. Грубым голосом спрашиваю о козлике. Показывают на волка. (Из дневника В. С. Мухиной.)

К концу первого года у ребенка возникает связь между названием предмета и самим предметом. Связь выражается в поиске предмета и нахождении его. Это и есть *начальная форма понимания речи.*

0, 10, 0. Игрушки разбросаны на полу. Предлагаю показать ягодку, кису, мальчика и т.д.

Прошу: «Кирюша, покажи кису» — показывает. «Ягодку» — показывает. «Еще ягодку» — показывает. (Этих игрушек две.) «Покажи Айболита» — показывает. «Покажи другого» — ищет глазами, не находит. (Айболиты находятся на расстоянии 30 сантиметров один от другого. Один лежит к Кирюше ближе ногами, другой — ближе головой. Мальчик узнал и показал на Айболита, который лежит ближе ногами.)

Прошу Кирюшу: «Покажи еще Айболита» — показывает первого. «Покажи другого» — ищет глазами и снова показывает первого. «Это один, а где другой?» — ищет глазами. Взгляд падает на второго, но малыш не узнает. Я оставила его в покое. Кирюша пополз, сел и вдруг обрадовался, стал улыбаться и показывать на второго Айболита. Теперь кукла оказалась повернутой к нему ногами, мальчик узнал ее и вспомнил просьбу показать второго Айболита. Снова спрашиваю: «А где второй Айболит?» — Кирилл ищет, находит первого, который теперь уже повернут к нему головой, и показывает пальцем. Показывает на первого, потом на второго, потом снова на первого. На лице удовольствие. (Из дневника В.С.Мухиной.)

Важно, что ребенок ищет не просто названный объект для того, чтобы взглянуть на него, он ищет предмет, чтобы продолжить общение со взрослым. Взрослый спрашивает: «Где то-то?» — и ребенок ищет предмет для того, чтобы своим поведением ответить: «Вот он!» Эмоциональное общение с пониманием речи взрослого обычно доставляет малышу большую радость.

Реакция на слово, обозначающее предмет, зависит от развития возможностей ребенка: вначале он только смотрит на предмет, несколько позднее стремится к нему и, наконец, подает требуемый предмет взрослому или указывает на предмет издали.

К концу первого года в ответ на слово взрослого у младенца может возникнуть и речевая реакция. При этом чаще всего на вопрос: «Где папа?» — малыш поворачивает голову к отцу и радостно сообщает: «Па-па»; «Где дети?» — малыш оживляется, смотрит на детей и вторит: «Де-ти»; «Где часы?» — ребенок весело прыгает, находит часы глазами и повторяет: «Тси» или «Ти-си». Обычно к концу года младенцы могут произносить от 4 до 10—15 слов. Более «немыми» чаще оказываются мальчики.

Пассивный запас слов гораздо богаче. Это названия большинства игрушек, посуды, одежды; это приказы типа «Дай!», «Закрой!», «Нельзя!», «Иди сюда!», «На!», «Найди!»; это слова, определенным образом классифицирующие людей: «мама», «папа», «баба», «дети», «тетя», «дядя».

С началом понимания речи взрослого и употреблением первых слов ребенок сам обращается к взрослому, требуя от него общения, названий все новых и новых предметов. Таким образом, к концу младенческого возраста усвоение речи приобретает актив-

ный характер, становится одним из важных средств расширения возможностей общения ребенка со взрослым.

Лицо младенца. В строении лица новорожденного помимо общечеловеческих признаков выражены родовые (прежде всего родительские) и индивидуальные отличия. Строение лица имеет свою возрастную специфику: мозговая часть черепа доминирует над лицевой. По объему лицевой отдел у новорожденного составляет $^1/_8$ от всей поверхности головы; сама голова — $^1/_4$ от всей длины тела (у взрослого голова занимает $^1/_8$ от всей длины тела).

Высота лицевой части увеличивается с каждым месяцем, хотя до конца младенчества подбородок еще не определяется.

Постепенно на протяжении младенчества меняется подвижность лица. При рождении лицо младенца представляет собой своеобразный экран, на который проецируются (иррадиируют) реакции его организма. Первые три месяца доминирует мимика неудовольствия, плача и сытого благополучия. На третьем месяце появляется улыбка. Постепенно мимика обогащается и ее элементы закрепляются. Экспрессия лица устанавливается у ребенка весьма своеобразно — мимика сильная, но ограничена оттенками[1]. По мере развития ребенка выразительность его лица становится более разнообразной и более определенной. Появляются не только фиксированные выражения удовольствия в виде улыбки и смеха, но и упреждающие выразительные мины: настороженность, готовность к испугу, к капризу, к шалости и много других, которые соединяются с экспрессией телесных реакций. Младенец обретает бо́льшую выразительность в мимических и пантомимических действиях, которые носят как врожденный, так и приобретенный сигнальный характер.

Особое выражение обретает лицо младенца, когда ребенок пристально наблюдает за действиями взрослого и вдруг вперяет пронизывающий взгляд в глаза смотрящего на него человека. Возникает впечатление неожиданно мудрого, глубокого проникновения, превосходящего духовные возможности самого младенца[2]. Это впечатление тут же снимает беззубая младенческая открытая улыбка.

Лицо младенца, обладая притягательной силой этологической сигналистики детеныша, обнаруживает колоссальные возможности предстоящего духовного роста дитяти человека.

Развитие движений и действий. На протяжении первого года жизни ребенок достигает больших успехов, овладевая передвижением в пространстве и простейшими действиями с предметами. Он научается держать головку, садиться, ползать, передвигаться

---

[1] См.: *Бехтерев В. М.* Биологическое развитие мимики. — СПб., 1910.

[2] Этот взгляд появляется в младенчестве в возрасте от 9 до 11—12 мес. Выражение проникающей мудрости младенческого взгляда подмечено художниками. Вспомним взгляд младенца Христа у Рафаэля («Мадонна с младенцем»).

на четвереньках, принимать вертикальное положение и делать несколько шагов; начинает тянуться к предметам, схватывать и удерживать их, наконец, манипулировать (действовать с предметами) ими — размахивать, бросать, постукивать о кроватку и т. д. Все эти движения и действия являются как бы ступеньками, ведущими к постепенному овладению свойственными человеку формами поведения. Наряду с такими *прогрессивными движениями* и действиями при неблагоприятных условиях воспитания у ребенка могут складываться и закрепляться *тупиковые виды движения*, которые не только не способствуют дальнейшему развитию, но, наоборот, тормозят его. Это сосание пальцев, рассматривание руки, поднесенной к лицу, ощупывание рук, раскачивание на четвереньках. Разница между прогрессивными и тупиковыми движениями состоит в том, что первые способствуют получению новых впечатлений, ознакомлению с предметами и их свойствами, а вторые отгораживают ребенка от внешнего мира. Так, сосание пальцев вызывает полное и длительное торможение всех остальных реакций. Ребенок становится неподвижным, ни на что не смотрит, ни к чему не прислушивается. Отвлечь его от сосания бывает чрезвычайно трудно.

Прогрессивные виды движений и действий успешно формируются только при постоянном внимании к ребенку со стороны взрослых, организующих его поведение, и имеют большое значение для психического развития. Вместе с тем они служат показателями того уровня развития, которого достиг ребенок. Особенно важную роль играет овладение активным передвижением в пространстве (ползанием, а затем ходьбой), хватанием предметов и манипулированием ими.

Ползание — первый вид самостоятельного перемещения ребенка. Как показывают наблюдения, у большинства детей оно возникает к концу первого — началу второго полугодия жизни, когда дети пытаются достать привлекательную игрушку. Ребенок тянется к игрушке то одной, то другой рукой и, пытаясь ее захватить, немного продвигается вперед. Постепенно движения, ведущие к перемещению, закрепляются, превращаются в способ передвижения. Первоначально возникающее низкое ползание на животе постепенно сменяется высоким ползанием на четвереньках.

Овладению самостоятельной ходьбой — собственно человеческим способом передвижения — предшествует сравнительно длительный период времени, в течение которого ребенок учится подниматься на ножки, стоять, держась за какую-либо опору, переступать, стоять без опоры, наконец, ходить с опорой. Поскольку ребенок уже владеет ползанием, он не нуждается в ходьбе, чтобы перемещаться с места на место. В побуждении ребенка к ходьбе и выработке у него необходимых подготовительных движений решающую роль играет взрослый.

Ребенок, который начал ходить, не сразу перестает ползать. Есть период, когда ползать ему легче, и, чтобы приблизиться к отдаленному предмету, он опускается на четвереньки и ползет. Но поддерживаемый взрослыми новый вид передвижения скоро окончательно торжествует. Это происходит, как правило, уже за порогом младенчества.

Хватание. Развитие хватания начинается на третьем-четвертом месяце жизни. Ребенок, лежа в кроватке или манеже, поднимает руки над грудью, как бы ощупывает одной рукой другую, захватывает и перебирает пальчиками попавший в руку угол пеленки. Кажется, что ребенок ощупывает то, на что натыкается его рука. (Но эти движения только внешне похожи на ощупывание. Подлинное ощупывание, т.е. выяснение свойств предмета путем осязания, как показывают исследования, становится возможным к концу дошкольного возраста.)

Если взрослый вкладывает в руку ребенка предмет, возникает попытка его удержать. Вскоре ребенок начинает сам тянуться к висящей игрушке, хотя в течение некоторого времени он часто промахивается, а если и достает игрушку, то лишь задевает ее, а захватить не может. Только в четыре с половиной—пять месяцев дети обычно свободно достают, захватывают и удерживают висящую игрушку, а вскоре (к шести месяцам) уже могут достать ее одной рукой. Но это не значит, что ребенок полностью овладел хватанием. Оно еще очень несовершенно. Рука, протягиваемая к предмету, движется не по прямой линии, а петлеобразно, по дуге, часто отклоняясь в сторону от нужного направления. Все предметы ребенок пытается хватать одинаково, прижимая пальцами к ладони.

Во втором полугодии первого года жизни происходит дальнейшее совершенствование хватания: во-первых, уточняется движение руки к предмету и, во-вторых, развивается противопоставление большого пальца всем остальным, ребенок переходит к удерживанию предмета пальцами. Последовательное приближение руки к предмету складывается примерно к восьми месяцам, но прямым, без отклонений, оно становится только к концу года. Схватывание и удерживание предмета пальцами формируется на седьмом-восьмом месяце жизни и продолжает совершенствоваться до конца года. Расположение пальцев на предмете все больше зависит от того, какой предмет берет ребенок: мяч берет растопыренными пальцами, шнурок — кончиками большого, указательного и среднего пальцев, при удерживании кубика пальцы располагаются по его граням.

Манипулирование. Как только ребенок оказывается в состоянии удержать в руке предмет, он начинает манипулировать им. Первые манипуляции очень просты. Младенец схватывает предмет и, подержав некоторое время, выпускает, затем снова схватывает. Если

перед ним находятся два предмета, он может схватить один из них, затем выпустить и схватить другой. Этому предшествует перевод взгляда с одного предмета на другой. Держа предмет в руке, ребенок подносит его к глазам, смотрит на него, тащит в рот, размахивает им. Отличительной особенностью первых манипуляций является то, что они направлены на предмет, который привлекает ребенка.

Но вскоре манипуляции с предметом усложняются. Даже простейшие действия (размахивание, толкание, сжимание предмета) вызывают тот или иной результат — перемещение игрушки в пространстве, ее приближение и удаление, бренчание погремушкой, поиск резиновой куколки. Ребенок начинает замечать этот результат и активно его воспроизводить.

0, 3, 29. Лоран схватил нож для разрезания бумаги. Мгновение смотрел, затем начал раскачивать, держа в левой руке. В ходе этих движений предмет случайно коснулся прутьев колыбели. Лоран стал энергично махать рукой, ожидая воспроизведения звука.

0, 4, 3. Лоран размахивает ножом и при этом смотрит на предмет.

0, 4, 6. Движения преднамеренные. Лоран проводит ножом по прутьям колыбели. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

К концу первого — началу второго полугодия в манипуляциях ребенка проявляется устойчивая направленность на результат, на те изменения, которые возникают при действиях ребенка с предметом.

0, 6, 14. Мила, лежа на животике, держа в руке кольцо и глядя на него, многократно сгибала и разгибала руку в кисти. Отодвинула от себя кисть так, чтобы удобнее было смотреть на кольцо, которым продолжала двигать.

0, 6, 26. Юра, получив в обе руки по одинаковой с виду металлической погремушке, из которых одна бренчала, помахал сначала обеими погремушками, а затем продолжал размахивать только той, которая бренчала. Как только погремушку заменили другой, он перестал играть ею. (Из наблюдений Р. Я. Лехтман-Абрамович.)

Дальнейшее развитие манипулирования состоит в том, что младенец начинает действовать не с одним, а одновременно с двумя предметами. Простейший пример такого действия — постукивание одной погремушкой о другую. Направленность на результат при этом становится особенно явной: малыш упорно старается приблизить один предмет к другому, положить, поставить или нанизать один на другой, всунуть или вложить один в другой. Таким образом, результатом, к которому ведет действие, теперь становится попадание предмета в определенное место или приведение двух предметов в определенное взаимное положение. Добившись однажды подобного результата, ребенок, повторяя действие, получает его вновь и вновь.

К концу первого года жизни в манипуляциях ребенка с предметами появляется новая важная особенность. По внешнему виду действия в основном остаются такими же, как и раньше. Это укладывание, вкладывание, нанизывание, открывание и т. п., только выполняются они более точно. Если раньше ребенок производил действие одним (как правило, показанным ему взрослым) способом и с данными ему для этого предметами, то теперь он пытается повторить знакомое действие со всеми возможными предметами, иногда видоизменяя само действие в зависимости от особенностей этих предметов.

В этот же период развития дети начинают замечать не только прямые, но и косвенные результаты своих действий и пытаются, повторяя действия, снова их воспроизвести.

0, 9, 22 — 0, 10, 0. Кирилка ухватил конец бельевой веревки. Случайно сильно дернув конец, он обратил внимание, как подскочило белье на веревке, натянутой под потолком. Смотрит на прыгающее белье, пока оно не перестало колыхаться.

Играет концом веревки. Снова случайно дернул. Все белье заколыхалось. И тут-то он начал непрерывно с силой дергать веревку, наслаждаясь результатом.

0, 10, 0 — 0, 11, 0. Кирюша и Андрюша пускают в тазу с водой игрушечных рыбок. От воды на стену падает яркий блик. Как только дети сунули ручки в воду, блик разбился на десятки солнечных зайчиков. Малыши вдруг увидели на стене и потолке прыгающие световые пятна. Они недоуменно смотрят на движущиеся световые пятна, пока те не останавливаются. Дети возвращаются к игре, суют ручки в воду, и опять их внимание привлекает движение на стене и потолке. Они снова смотрят на движущиеся пятнышки. Как и в первый раз, пятнышки перестают двигаться, и ребята теряют к ним интерес.

Когда малыши в третий раз вернулись к игре и дотронулись до поверхности воды ручками, то они снова обратили внимание на начавших скакать солнечных зайчиков. На этот раз оба начали приводить в движение воду и, подняв голову к потолку, радостно наблюдали прыжки солнечных зайчиков. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Итак, развитие манипулирования состоит в переходе от направленности на предмет к направленности на результат действия и в дальнейшем усложнении достигаемых результатов. Вначале это перемещение или изменение, вызывающее проявление скрытого свойства (например, звучания) одного предмета, затем придание определенного взаимного положения двум предметам, наконец, получение знакомых изменений на новых предметах или получение изменений, не прямо, а косвенно связанных с действием.

Развитие ориентировки в окружающем мире. По мере овладения новыми видами движения и их совершенствования формируется ориентировка ребенка в свойствах и отношениях предметов, в окружающем пространстве. Ориентировка ребенка носит нерасчленен-

ный характер — в ней трудно выделить отдельные стороны, которые можно было бы определить как внимание, восприятие, мышление, память и т.д.

Когда описывают поведение младенца, часто употребляют выражения: «Ребенок наблюдает»; «Ребенок узнает»; «Ребенок догадывается»; «Ребенок понимает». Но такие выражения можно употреблять только условно, ведь они приписывают младенцу те психологические возможности, которые свойственны взрослому человеку. Младенец смотрит на предмет, и мы склонны считать, что он видит в это время то же самое, что увидел бы на его месте взрослый. Ребенок тянется к знакомой погремушке, берет ее и сразу же начинает трясти, прислушиваясь к звуку. У нас возникает впечатление, что он узнал погремушку, вспомнил, что она может издавать звук и что для этого надо ее потрясти. Ведь так бы объяснилось в подобном случае поведение взрослого. Но такое понимание поведения младенца не научно, оно не поддерживается психологическими исследованиями. Ребенок еще не способен воспринимать предметы и их свойства, представлять их себе, думать о них, предвидеть результаты своих действий с ними. Все это возникает постепенно, в процессе знакомства с окружающим миром. И главным средством такого «ознакомления» служат сами движения и действия младенца.

Во втором полугодии можно наблюдать постепенное появление особых ориентировочных действий, направленных на обследование окружающего пространства и находящихся в нем предметов.

К началу младенчества происходит известное уточнение работы зрительного и слухового аппаратов, связанное с их упражнением, возникает зрительное и слуховое сосредоточение. В начальный период младенчества совершенствование зрения и слуха продолжается в том же направлении. Как показывают наблюдения, к тремчетырем месяцам, т.е. до овладения ползанием, хватанием и манипулированием, это совершенствование в основном заканчивается. Ребенок вполне свободно следит за предметами, движущимися в любом направлении с различной скоростью и на любом расстоянии. Он может сосредоточить взор на предмете практически на неограниченное время (до 25 мин и дольше). Возникают так называемые *инициативные движения глаз* — перевод взора с одного предмета на другой без всякой внешней причины.

Слуховое сосредоточение тоже становится длительным. Его вызывают любые негромкие звуки, чем-либо привлекающие младенца. Зрение и слух начинают координировать: ребенок поворачивает голову в ту сторону, откуда раздается звук, ищет глазами его источник.

Ребенок не только видит и слышит. Он стремится к зрительным и слуховым впечатлениям, получает от них удовольствие. Его взор привлекают блестящие, красочные, движущиеся предметы,

слух — звуки музыки, человеческой речи. Все это заметно и при простом наблюдении. Но наблюдение не может ответить на вопрос, что именно видит ребенок, как он разбирается в получаемых впечатлениях. Здесь на помощь приходит эксперимент. Эксперименты показали, что трехмесячные дети хорошо различают цвета, формы объемных и плоскостных геометрических фигур. Удалось установить, что разные цвета привлекают младенцев в разной степени, причем, как правило, предпочтительными оказываются яркие и светлые (хотя это правило нельзя считать всеобщим: сказываются индивидуальные вкусы младенцев). Обнаружилось также, что дети этого возраста очень чувствительны к новизне: если рядом с предметами, на которые ребенок часто смотрит, поместить новый, отличающийся от них по цвету или форме, ребенок, заметив его, целиком переключается на новый предмет, надолго сосредоточивает на нем взор.

Следовательно, зрительный мир ребенка состоит из сменяющихся впечатлений, которые различаются между собой и в одних случаях оказываются более, в других — менее привлекательными. Первоначально эти впечатления младенец не связывает с расположенными в пространстве предметами: предмет, показанный с необычного места или в необычном положении (например, перевернутым), выступает для него как новый. Даже значительно позднее, хорошо научившись узнавать мать, младенец пугается и плачет, если она появляется в новом платье. А шестимесячные дети в равной мере тянутся к погремушке, которая находится от них за 25 и за 75 сантиметров, хотя одну из них можно, а другую нельзя достать.

Когда у младенца начинают складываться различные виды движений и действий, перед зрением возникает новая задача: оно должно направлять и регулировать поведение — передвижение в пространстве, хватание, манипулирование предметами. Но оказывается, что зрение к этому ни в малейшей степени не готово. Оно может только побуждать ребенка к действию, вызывая стремление приблизить к себе привлекательный предмет (или приблизиться к нему).

Чтобы успешно подползти к предмету, схватить его, передвинуть с места на место, тем более заставить пищать куколку, накрыть крышкой коробку или надеть кольцо на стержень, нужно учитывать очень многое — направление, расстояние, форму предметов, их величину, вес, эластичность материала и т. п. Глаз ребенка этого не улавливает. Ребенок получает разные впечатления от предметов, но в чем состоит разница и что она означает, ребенку еще предстоит выяснить. Такое выяснение идет на протяжении всего детства. В младенчестве оно только начинается.

Ориентировка младенца в окружающем мире, выполняемая при помощи внешних движений и действий, возникает раньше, чем

ориентировка, выполняемая при помощи психических процессов (восприятия, мышления), и служит их основой.

На примере совершенствования движений руки по направлению к привлекающему предмету можно видеть, как младенец знакомится с пространством. На первых этапах развития хватания глаз получает впечатление от предмета, но не может определить ни расстояния, ни направления. Рука ребенка не направляется сразу к предмету, а улавливает его в пространстве, причем редко достигает цели. Постепенно глаз, следя за движением руки, начинает замечать приближение и удаление от цели и вносить в движение непрерывные поправки. Практическое овладение пространством (достижение цели) становится возможным гораздо раньше, чем зрительное преодоление расстояний и направлений. Возникновение последовательного приближения руки к предмету (которое наблюдается во втором полугодии жизни) свидетельствует о том, что глаз, следя за рукой, наконец «научился разбираться» в местоположении предмета. Только в самом конце первого года жизни становится возможным хватание вслепую: ребенок смотрит на игрушку, затем, если его что-то отвлекло, отворачивается и все-таки безошибочно берет ее. Значит, глаз успел точно зафиксировать положение игрушки в пространстве и отдать руке соответствующую команду.

С разнообразными свойствами предметов — их формой, величиной, весом, плотностью, устойчивостью и т.д. — младенец знакомится в процессе хватания и манипулирования. Изменение расположения пальцев в то время, когда рука ребенка тянется к предмету и берет его, может служить хорошим показателем ориентировки. Пальцы постепенно приспосабливаются к форме и величине уже на самом предмете, «подчиняясь» его особенностям: на мяче растопыриваются, на кубике размещаются по граням. Предмет «учит» руку учитывать его свойства. А глаз? Он, в свою очередь, «учится» у руки. К десятому-одиннадцатому месяцу жизни это «обучение» приводит к тому, что ребенок, посмотрев на предмет, который он собирается взять, заранее складывает пальцы в соответствии со свойствами привлекающего предмета. Возникает зрительное восприятие формы и величины, которое теперь уже само может направлять практическое действие.

С того момента, когда у младенца возникает направленность на результат действия, манипулирование включает непрерывное открытие в предметах все новых и новых свойств. Это такие свойства, как перемещение, падение, звучание, мягкость, сжимаемость, устойчивость и др. Переход к манипулированию двумя предметами открывает новые свойства — расчленяемость на части, нахождение одного предмета *в*, *на* другом, *над*, *под*, *за* другим. Все эти свойства ребенок «знает» лишь в тот момент, когда действует, прекращается действие — исчезает и «знание».

Но к восьми-девяти месяцам ребенка начинают привлекать не только действия и их результаты, но и сами по себе свойства предметов, благодаря которым эти результаты становятся возможными. Об этом говорит изменение отношения ребенка к незнакомым предметам. Новизна вызывает у ребенка интерес на всем протяжении младенчества. Как правило, он манипулирует с новой игрушкой охотнее, чем со старой. Однако до известного момента незнакомый предмет — только новый предмет для выполнения с ним привычных манипуляций. Появление интереса к свойствам предмета выражается в том, что, прежде чем начать действовать с незнакомым предметом, ребенок как бы «исследует» его: ощупывает поверхность, переворачивает предмет, медленно его двигает, а затем уже применяет привычные формы манипулирования, причем не механически, а как будто выясняя, на что этот предмет пригоден.

0, 8, 0. Жаклин охватывает незнакомую ей прежде коробку, которую я ей показываю. Сначала она очень внимательно ее исследует, переворачивает, а потом держит обеими руками и производит звук «апф-ф» (свист, обычно производимый ею в присутствии людей). Затем она проводит коробкой по прутьям колыбели (привычное движение ее правой руки), приподнимается, продолжая глядеть на коробку, раскачивает ее над головой и в конце концов берет ее в рот. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

Наиболее явно внимание ребенка к свойствам предметов обнаруживается к концу года, когда он пытается применять усвоенные действия к разнообразным предметам, имеющим сходные свойства (толкает палочкой шарик, колесико, мяч).

Постепенно за меняющимися впечатлениями для ребенка начинают выступать предметы как нечто, постоянно существующее в окружающем его пространстве и имеющее определенные, неизменные свойства.

Показателем первоначального отсутствия у детей представления о постоянных предметах служит то, что предмет, исчезнувший из поля зрения шести-, семимесячного ребенка, как бы перестает существовать для него вообще, ребенок его не ищет.

Позднее (в девять-десять месяцев) дети начинают искать исчезнувшие у них на глазах предметы, понимать, что эти предметы не перестали существовать, а просто находятся в другом месте. Примерно к этому же времени дети приобретают способность узнавать предметы независимо от их положения в пространстве (перевернутые предметы, предметы, показанные в необычном месте) и правильно определять величину предметов независимо от расстояния до них.

Таким образом, получаемые впечатления превращаются в образы восприятия, отображающие устойчивые свойства предметов, с которыми ребенок знакомится в своих действиях. Это со-

здает почву для использования таких свойств при решении возникающих перед ребенком новых задач — для элементарных форм мышления. В последние месяцы первого года жизни дети уже способны выполнять действия, основанные на установлении простейших связей и отношений между предметами и их свойствами, т.е. мыслительные действия.

0, 10, 16. Лоран открывает истинные отношения между подставкой и целевым объектом и вследствие этого — возможность использовать первую для того, чтобы подтянуть к себе последний. Я кладу свои часы на большую красную подушечку и помещаю ее прямо перед ребенком. Лоран пробует взять часы, но это ему не удается. Он хватает подушку и тащит ее к себе. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

Все эти факты говорят о том, что ***к концу младенчества*** на основе организуемых взрослыми движений и действий ребенка у него складываются первоначальные представления об окружающем мире и ***возникают элементарные формы восприятия и мышления***, позволяющие ориентироваться в этом мире и составляющие необходимую предпосылку для перехода к усвоению разных видов общественного опыта, которое происходит в раннем детстве.

Глава 5

РАННИЙ ВОЗРАСТ

После младенчества начинается новый этап развития человека — раннее детство (от 1 года до 3 лет). Младенчество вооружило ребенка умением смотреть, слушать. Ребенок начинает овладевать телом, управлять движениями рук. В раннем возрасте ребенок уже не беспомощное существо, он чрезвычайно активен в своих действиях и в стремлении к общению со взрослыми. На первом году жизни у младенца сформировались начальные формы психических действий, свойственных человеку. Предыстория психического развития теперь уступила место его подлинной истории. Следующие два года — период раннего детства — приносят ребенку новые принципиальные достижения.

Качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые три года, столь значительны, что некоторые психологи (Р. Заззо, например), размышляя о том, где же середина пути психического развития человека от момента рождения до зрелого возраста, относят ее к трем годам. Действительно, в этом утверждении есть здравый смысл.

Многочисленные исследования показали, что трехлетний ребенок *психологически входит в мир постоянных вещей*, умеет [illegible]о-

треблять многие предметы обихода и испытывает ценностное отношение к предметному миру. Он способен к самообслуживанию, умеет вступать во взаимоотношения с окружающими людьми. Он общается со взрослыми и детьми при помощи речи, выполняет элементарные правила поведения.

В отношениях со взрослыми ребенок проявляет выраженную *подражательность*, что является простейшей формой *идентификации*. Идентификационные отношения ребенка со взрослым и взрослого с ребенком готовят малыша к *эмоциональной причастности* к другому, к людям. На фоне идентификации у ребенка появляется так называемое *чувство доверия* к людям (чувство базового доверия, Э. Эриксон), а также так называемая *готовность к присвоению материальной, психической и духовной культуры.*

Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются: *овладение телом, овладение речью, развитие предметной деятельности.* Эти достижения проявляются: *в телесной активности, координированности движений и действий, прямохождении; в развитии соотносящих и орудийных действий; в бурном развитии речи; в развитии способности к замещению, символическим действиям и использованию знаков; в развитии наглядно-действенного, наглядно-образного и знакового мышления; в развитии воображения и памяти; в чувствовании себя источником воображения и воли; в выделении своего «Я» и в появлении так называемого чувства личности.*

Общая сензитивность к развитию осуществляется за счет неудержимости онтогенетического потенциала к развитию, а также психологического вхождения ребенка в социальное пространство человеческих отношений, где происходят развитие и становление *потребности в положительных эмоциях и потребности быть признанным.*

§ 1. Особенности общения

В раннем возрасте, особенно в первой его половине, ребенок только начинает входить в мир социальных отношений. Через общение с мамой, папой и бабушкой он постепенно овладевает нормативным поведением. Но в этот период мотивы его поведения, как правило, неосознанны и не выстроены в систему по степени их значимости. Лишь постепенно внутренний мир ребенка приобретает определенность и устойчивость. И хотя этот мир формируется под влиянием взрослых, ребенок не может сразу усвоить то *отношение к людям и вещам*, которого от него ожидают.

Решающее значение для развития ребенка в раннем возрасте имеет изменение форм его общения со взрослыми, происходящее

в связи с *вхождением в мир постоянных предметов*, с овладением предметной деятельностью. Именно в предметной деятельности через общение со взрослыми создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. «Немые» формы руководства (показ действий, управление движениями, выражение одобрения при помощи жестов и мимики) становятся уже недостаточными для обучения ребенка приемам и правилам употребления предметов. Возрастающий интерес ребенка к предметам, их свойствам и действиям с ними побуждает его постоянно обращаться к взрослым. Но и обратиться, и получить необходимую помощь он может, только овладевая речевым общением.

Многое здесь зависит от того, как взрослые организуют общение с ребенком, какие требования предъявляют к этому общению. Если с детьми общаются мало, ограничиваясь уходом за ними, то дети резко отстают в развитии речи. С другой стороны, если взрослые в общении с ребенком пытаются ловить каждое желание ребенка, исполнять все, что он хочет, по первому жесту, ребенок может долго обходиться без речи. Другое дело, когда взрослые вынуждают ребенка говорить внятно, по возможности ясно оформлять словами свои желания и только в этом случае исполняют их.

Развитие речи. В раннем детстве развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Умение относить слова к обозначаемым предметам и действиям приходит к ребенку далеко не сразу. Сначала понимается ситуация, а не конкретный предмет или действие. Ребенок может по слову вполне четко выполнять определенные действия при общении с одним человеком и вовсе не реагировать на те же слова, произносимые другим взрослым. Так, годовалый малыш в общении с матерью показывает на головку, нос, глазки, ножки и некоторые другие части тела, но на просьбу других людей показать эти же части тела он может не реагировать. Ребенок и мать находятся в столь тесном интимном контакте, что не только слова, но и жесты, мимика, интонация и ситуация общения — все вместе служит сигналом к действию.

В общении со взрослым ребенок правильно реагирует на его слова, если эти слова многократно повторяются в сочетании с определенными жестами. Например, взрослый говорит ребенку: «Дай ручку» — и сам делает соответствующий жест. Ребенок очень быстро научается ответному действию. При этом он реагирует не только на слова, но и на всю ситуацию в целом.

Позднее значение ситуации преодолевается, ребенок начинает понимать слова вне зависимости от того, кто их произносит и какими жестами они сопровождаются. Но и тогда связь слов с обозначаемыми предметами и действиями долго остается не-

устойчивой и все-таки зависит от тех обстоятельств, в которых взрослый дает ребенку словесные указания.

В первые месяцы второго года слова взрослого, относящиеся к какому-либо знакомому для ребенка предмету, вызывают требуемое действие только в случае, если этот предмет находится перед его глазами. Так, если перед ребенком лежит кукла и взрослый говорит ему: «Дай куклу!», ребенок выполняет указание взрослого, тянется к кукле. Если же малыш не видит куклу, то слова «Дай куклу!» вызывают ориентировочную реакцию на голос взрослого, но не приводят к поиску игрушки. Однако и в случае, когда требуемый предмет находится в поле зрения ребенка, его внимание легко отвлекается непосредственным восприятием предметов более ярких, более близких, более новых. Если перед ребенком лежат рыбка, петушок и чашечка и взрослый несколько раз повторяет: «Дай рыбку!», то видно, что взгляд малыша начинает скользить по предметам, останавливается на рыбке, его рука тянется к названному предмету. Но очень часто случается так, что взгляд возвращается к предмету, более интересному для ребенка, и вместо рыбки он дает, например, петушка.

После полутора лет подчинение действий ребенка словесным указаниям взрослых становится более прочным, но все же еще может нарушаться, если между указанием и исполнением вводится отсрочка во времени или если указание вступает в противоречие с привычным, закрепившимся действием. На глазах ребенка рыбку, с которой он только что играл, помещают под перевернутую чашечку. Затем говорят ему: «Рыбка под чашечкой, достань рыбку!», но при этом задерживают ручку ребенка на 20—30 с. После задержки ребенок затрудняется выполнить указание, отвлекаясь на посторонние предметы.

В другом случае перед ребенком выставляют два предмета — чашечку и ложечку — и говорят: «Дай чашечку, дай чашечку!» Он тянется к чашечке. Если это же указание повторяют несколько раз, а затем говорят: «Дай ложечку!», то ребенок продолжает привычно тянуться к чашечке, не замечая при этом, что он уже не подчиняется речевой инструкции взрослого. (По материалам А. Р. Лурия.)

Для ребенка второго года слово гораздо раньше приобретает пусковое, чем тормозящее, значение: ребенку значительно легче по словесному указанию начать какое-либо действие, чем прекратить уже начатое. Когда, например, малышу предлагают закрыть дверь, он может начать многократно открывать и закрывать ее.

Другое дело — остановка действия. Хотя обычно уже к началу раннего детства ребенок начинает понимать значение слова «нельзя», запрет еще не действует так магически, как хотелось бы взрослым.

Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка в разных условиях, вызывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребенок не только понимает отдельные слова, но и способен выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слу-

шать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чем они говорят. В это время дети активно слушают сказки, рассказы, стихи — и не только детские, но и труднодоступные по смыслу.

Слушание и понимание сообщений, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения, являются для ребенка важным приобретением. Оно позволяет использовать речь как основное средство познания действительности. Учитывая это, воспитатель должен направленно руководить развитием способности ребенка слушать и понимать речь, не относящуюся к конкретной ситуации.

Развитие активной речи ребенка до полутора лет происходит медленно. В этот период он усваивает от 30—40 до 100 слов и употребляет их очень редко.

После полутора лет ребенок делается инициативным. Он начинает не только постоянно требовать названия предметов, но и делает попытки произносить слова, обозначающие эти предметы. Вначале у него не хватает речевых возможностей, он тянется, кряхтит. Но вскоре вопрос «Это что?» становится постоянным требованием, обращенным ко взрослому. Темп развития речи сразу же возрастает. К концу второго года ребенок употребляет до 300, а к концу третьего года — от 500 до 1500 слов.

На первых порах речь ребенка мало похожа на речь взрослого. Ее называют автономной речью: ребенок употребляет такие слова, которыми взрослые обычно не пользуются. Эти слова имеют троякое происхождение. Во-первых, это язык мам и нянь, считающих, что придуманные ими слова более доступны детям. Из уст в уста, из поколения в поколение передаются такие слова, как «ам-ам» или «ням-ням», «тпруа», «нака», «бяка», «ав-авка». Во-вторых, автономную речь ребенка составляют искаженные слова, произведенные им самим от настоящих слов. Не обладая еще в полной мере фонематическим слухом и не владея звуковой артикуляцией, ребенок невольно изменяет звуковую форму слова. Так, «молоко» он произносит как «моко», «голова» как «гова» и т.д. Крайние члены звуковой структуры слова обычно воспринимаются и воспроизводятся лучше, а середина опускается. В-третьих, ребенок сам придумывает автономные слова. Маленькая Леночка называет себя «Яя», Андрюшу братик называет «Дюка». Шаловливый мальчуган выдумывает новое слово «эки-кики».

В общении со взрослыми при правильном речевом воспитании автономная речь быстро исчезает. Обычно, общаясь с малышом, взрослые требуют от него четкого произнесения слов, что влияет на развитие фонематического слуха и артикуляции. Но если окружающие ребенка взрослые поддерживают автономную речь, она может сохраниться надолго.

В психологии известен факт неправильного речевого развития однояйцовых близнецов Юры и Леши. Из-за недостаточного общения со взрос-

лыми и другими детьми эти близнецы общались между собой почти исключительно с помощью сложившейся у них автономной речи. Они пользовались малодифференцированными звуками вплоть до пяти лет, когда их разъединили и стали направленно обучать нормальной речи.

Наряду с расширением словаря и уточнением произношения слов в раннем детстве происходит усвоение грамматического строя родного языка. Вначале — примерно до одного года десяти месяцев — дети ограничиваются предложениями, состоящими из одного, позднее двух слов, не изменяющихся по родам и падежам. Причем каждое такое слово-предложение может иметь несколько разных значений. Когда малыш произносит «мама», это может значить и «мама, возьми меня на руки», и «мама, я хочу гулять», и многое другое. Позже речь ребенка начинает приобретать связный характер и выражать простейшие отношения между предметами. Овладевая в ходе предметной деятельности способами употребления предметов, дети начинают и в речевом общении улавливать и употреблять грамматические формы, при помощи которых эти способы можно обозначить.

Так, усвоив употребление выражений «забил молотк***ом***», «взял совочк***ом***», ребенок улавливает, что окончание -***ом*** имеет орудийный смысл, и начинает сам применять его (иногда слишком широко) к новым предметам-орудиям: «нож***ом***», «ложк***ом***», «лопатк***ом***» и т.д.[1] Под влиянием взрослых такие неправомерные переносы исчезают. К трем годам ребенок овладевает употреблением многих падежных окончаний.

Сосредоточение на том, как взрослые произносят слова, и усвоение грамматических форм родного языка развивают у ребенка чутье языка. К концу раннего возраста дети довольно хорошо согласовывают слова в предложении. Часто они сами, играя, пробуют подбирать слова с определенным оттенком значения.

Маленький Андрюша уловил в слоге -***ка*** какой-то особый смысл. Толька, Вовка — запретные для него слова. Боясь порицания, он провоцирует брата: «Скажи, тетька, бабка, дядька, кофтка (кофта), култка (куртка)». Братишка тоже чувствует в этих словах нечто «ругательное» и возражает: «Не буду. Мама не лазлесает (не разрешает)». Тогда Андрюша сам занялся подбором слов, оканчивающихся на -***ка***: «Дядь***ка***, Ален***ка***, талел***ка***». В некоторых случаях он задумывается, так как чувствует, что слова хотя и кончаются на -***ка***, но не несут оттенка того значения, которое он ожидает. Поэтому Андрюша временами заявляет: «Лож***ка***, талел***ка*** — не так. Надо дядь***ка***, Ален***ка***».

Общение со взрослым имеет определяющее значение для развития речи. В то же время развитие речи раскрывает для ребенка возможности развития общения.

---

[1] См.: *Рыбников Н.* Язык ребенка. — М.; Л., 1926.

Идентификация отношений взрослого и ребенка. Уже к концу младенческого, началу раннего возраста у ребенка вырабатывается пралингвистическая знаковая система (мимика, особенно улыбки, жесты, восклицания и т.д.). Такие значимые для общения образования формируются на врожденной основе через подражание взрослому, которое является *первой формой идентификации.*

Элементарная знаковая система, которой овладевает ребенок, превращается в стимул для ответной реакции взрослого, прежде всего матери. Именно мать, психологически настроенная на идентификацию с малышом, использует освоенные ребенком средства установления непосредственной эмоциональной связи и достигает вместе с ним определенного уровня идентификации. При этом для установления идентификационных отношений мать бессознательно использует разнообразные приемы телесного контакта с малышом (гладит, похлопывает, тормошит, тянет за ручки и ножки, целует, «тузит» и др.).

Ребенок сам побуждает мать на общение и идентификацию с его состояниями — от детской бурной радости до детского горя. Ему так важно чувствовать глубокую эмоциональную заинтересованность в нем! Конечно, его чувства эгоистичны, но именно через них он осваивает первые этапы идентификации взаимодействий людей, вступает на путь развития эмоциональной причастности к человеческому роду.

Особое значение для развития способности к идентификации приобретает *освоение ребенком речи*, умение использовать замещения и разнообразные знаки. Отрешаясь от своей персоны и входя в мир замещаемых предметов, малыш, идентифицируя их с отсутствующими предметами, погружается в условия, требующие от него овладения идентификацией как способностью приписывать предмету-заместителю свойства отсутствующего предмета. Это могут быть физические свойства, способы действия (функциональное назначение предмета), чувства и др. Взрослый, играя с ребенком, вводит его в мир возможных трансформаций предметов и эмоций, а ребенок естественно и с радостью принимает все свойственные человеческой психике возможности к идентификации.

Установлено, что в условиях выраженной готовности к идентификации со стороны взрослого повышаются настроение и связанная с этим общая активность ребенка. Именно в этом случае воспитывается готовность к послушанию и самоконтролю.

Специфика общения в раннем возрасте. Ребенок в возрасте от полутора до трех лет чрезвычайно быстро овладевает речью благодаря психологической включенности в общение со взрослыми. Он внимательно слушает разговоры взрослых, когда, казалось бы, к нему не обращаются, а сам он занят игрой. Это пристальное внимание к речи взрослых просматривается всякий раз, когда ребе-

нок вдруг включается в контекст взрослого общения, давая свои эмоциональные оценки услышанному, комментируя или задавая вопросы. Удовольствие, которое получает ребенок от слушания, побуждает его всякий раз приближаться к общающимся взрослым и настораживать свой слух. В то же время ребенок в этом возрасте активизирует свое речевое общение, постоянно обращаясь к взрослому, прежде всего к матери. Ребенок «льнет» к взрослому, задает ему вопросы, пытается понять ответы.

Общение в раннем возрасте состоит и в постоянном обращении ребенка за помощью, и в оказании сопротивления предложениям со стороны взрослого. *Ребенок открывает для себя, что он является источником своей воли*, и начинает опробовать свою волю в общении со своими близкими, со взрослыми и сверстниками. Все эти виды социальной активности занимают ребенка достаточно глубоко и являются значимыми для него, но не следует забывать, что все-таки бо́льшую часть времени он проводит в предметной деятельности за изучением предметного мира и освоением орудийных и соотносящих действий.

Ребенок именно в раннем возрасте осваивает *приемы привлечения и удержания внимания* взрослых. Эти приемы являются в целом социально приемлемыми, так как ребенок умеет хорошо *рефлексировать* на реакции взрослых и тут же сам исправляет свои неудачные промахи. Ребенок умеет выражать чувство *привязанности и симпатии*; он умеет также выразить чувство неудовольствия и предложить при этом некоторый выход из неприятной ситуации. Правда, все эти возможности приемлемого общения могут не использоваться, когда малыш утомился, когда он не понят, когда его проигнорировали и выказали невнимание. Умея быть достаточно терпеливым для своего возраста и умея подождать, *ребенок все-таки не может переносить сильных испытаний временем ожидания внимания со стороны значимого взрослого, не может пережить некорректного к себе отношения.* Он может разом дать регрессивную реакцию, и тут уж мы не увидим малыша в ареоле его достижений.

Особое место в развитии социальной активности занимает развитие специфики общения со сверстниками. В раннем возрасте *дети начинают пристально интересоваться друг другом*: они наблюдают друг друга, обмениваются игрушками, пытаются демонстрировать друг другу свои достижения и даже соревноваться. *Соревнование в достижении* (умение играть мячом, овладение тем или иным действием с предметом, езда на велосипеде и т. п.) *обусловливает мотивацию к достижению* (мотив достижения, Дэвид Маклелланд), что определяет успешность реализации стремления к признанию. При этом у ребенка *развивается рефлексия* на свои достижения и достижения другого. Ребенок трех лет обладает достаточной степенью умственного развития, чтобы быть успеш-

ным или вполне приемлемым в социальных ситуациях общения, он умеет контролировать свои эмоции и свою волю.

§ 2. Умственное развитие

В раннем детстве ребенок начинает выделять свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между ними и использовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее — элементарными формами игры и рисования) и речью.

Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий.

Развитие восприятия и образование представлений о свойствах предметов. Хотя уже в младенчестве ребенок в связи с хватанием и манипулированием овладевает зрительными действиями, которые дают ему возможность определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение, восприятие в начале раннего детства еще крайне несовершенно. На первый взгляд это незаметно: ребенок как будто хорошо ориентируется в окружающей обстановке, узнает знакомых людей, предметы. Но узнавание может быть разным, оно может опираться на выделение в предметах разных свойств и признаков. Годовалый ребенок не способен последовательно, систематически осмотреть предмет. Как правило, он выхватывает какой-то один бросающийся в глаза признак и реагирует только на него, по нему опознает предметы. Нередко это бывает небольшой участок очертаний предмета, с которым ребенок сталкивается в процессе манипулирования.

Усвоив слово «пти» (птичка), ребенок называет так все предметы, имеющие выступ, похожий на клюв. Птичкой для него может быть, например, пластиковый шарик с острым выступом.

С этим связана удивительная особенность восприятия детей второго года жизни — узнавание близких людей на фотографиях и предметов на рисунках, в том числе на контурных изображениях, передающих только некоторые характерные детали предмета (например, морду лошади или собаки). Подобное узнавание легко принять за доказательство того, что ребенок понимает, что такое рисунок или фотография. Можно усмотреть в этом и способность ребенка полно и точно воспринимать окружающие предметы по малейшему намеку. Однако на самом деле здесь проявляются прямо противоположные качества. Дети второго года не воспринимают рисунки или фотографии как изображения предметов и людей. Для них изображенные предметы — это вполне самостоятельные

предметы. И если ребенок называет предмет и его изображение одинаково, то, значит, он *отождествляет их*. Отождествление становится возможным потому, что и в предмете, и в изображении выделяется какая-либо одна деталь, которая привлекла внимание ребенка: все остальное как бы не существует, не учитывается.

Такая особенность воспринимать предметы проявляется и в безразличии ребенка к пространственному положению воспринимаемого или его изображения.

1, 7, 15. Гюнтер с большим удовольствием рассматривает картинки, лежа на животике и перелистывая книгу. При этом он легко узнает рисунки, оказавшиеся вверх ногами: перевернутую лошадь он так же называет «брбр», как и находящуюся в правильном положении. (Из наблюдений В. Штерна.)

Зрительные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования. Эти действия прежде всего направлены на такие свойства предметов, как форма и величина. Цвет в этот период не имеет никакого значения для узнавания предметов вообще. Ребенок совершенно одинаково узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в необычные, неестественные цвета, ориентируясь только на формы изображенных предметов. Это, конечно, не значит, что ребенок не различает цвета. Мы знаем, что различение и предпочтение определенных цветов явно выражено уже у младенца. Но цвет не стал еще признаком, характеризующим предмет, и не учитывается при его восприятии.

Для того чтобы восприятие предметов стало более полным и всесторонним, у ребенка должны сложиться новые действия восприятия. Такие действия формируются в связи с овладением ***предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями***.

Когда ребенок учится выполнять соотносящее действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с формой, величиной, цветом, придает им определенное взаимное положение в пространстве. Соотносящие действия могут быть выполнены разными способами в зависимости от особенностей обучения. Бывает, что ребенок, подражая взрослому, запоминает порядок выполнения действия (например, разборки и сборки пирамидок) и повторяет его, не учитывая свойств предметов (величины колец). Но это может приводить к успеху только при совершенно неизменных условиях. Если кольца пирамидки сместятся или одно из них упадет, ребенок не сумеет получить нужного результата. Поэтому раньше или позже взрослые начинают требовать от ребенка, чтобы он сам подбирал и соединял части в нужном порядке. Первоначально ребенок может выполнить подобное требование только при помощи проб, так как имеющиеся у него

действия восприятия не позволяют зрительно сравнивать различные предметы по их свойствам.

Прикладывая нижнюю половину матрешки к верхней, ребенок обнаруживает, что она не подходит, берет другую, снова прикладывает, пока наконец не найдет нужную. Перебирая кольца пирамидки и прикладывая одно к другому, ребенок выбирает самое большое кольцо — то, краешек которого выглядывает из-под любого другого, нанизывает его на стерженек, затем таким же образом выбирает самое большое из оставшихся и т.д. Точно так же, подбирая два кубика, ребенок прикладывает их вплотную друг к другу и обнаруживает, сливается их цвет или нет. Все это *внешние ориентировочные действия*, позволяющие ребенку добиться правильного практического результата.

Овладение внешними ориентировочными действиями происходит далеко не сразу и зависит от того, с какими именно предметами действует ребенок и в какой мере помогают ему взрослые. Значительная часть игрушек для детей этого возраста создана так, что в их устройство как бы уже вложена необходимость примеривать части друг к другу и без правильного их подбора результат получить нельзя. Матрешки, коробки с вырезами определенной формы, куда опускаются соответствующие фигурки, домики с отверстиями для вставляющихся окон и дверей и многие другие игрушки как бы сами учат ребенка внешним ориентировочным действиям. И если ребенок вначале пытается добиться результата силой (втиснуть, вколотить неподходящие части), то скоро сам или при небольшой помощи взрослых переходит к примериванию. Поэтому такие игрушки называются *автодидактическими*, т.е. самообучающими. Другие игрушки в меньшей степени определяют способ действия ребенка. Например, пирамидку можно собрать в любом порядке, не считаясь с величиной колец. В этих случаях помощь взрослого должна быть более значительной.

Внешние ориентировочные действия, направленные на выяснение свойств предметов, складываются у ребенка при овладении не только соотносящими, но и орудийными действиями. Так, пытаясь достать удаленный предмет палкой и убедившись, что она не годится, ребенок стремится заменить ее более длинной, соотнося таким образом удаленность предмета с длиной орудия.

От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному их соотнесению. Формируется новый тип действия восприятия. Свойство одного предмета превращается для ребенка в образец, мерку, при помощи которой он измеряет свойства других предметов. Величина одного кольца пирамидки становится меркой для других колец, длина палки — меркой для расстояния, форма отверстий в коробке — меркой для формы опускаемых в нее фигурок.

Овладение новыми действиями восприятия обнаруживается в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к

зрительной ориентировке. Он подбирает нужные предметы и их части на глаз и выполняет действие сразу правильно, без предварительного примеривания.

В связи с этим для ребенка двух с половиной—трех лет становится доступным зрительный выбор по образцу, когда из двух предметов, различающихся по форме, величине или цвету, он может по просьбе взрослого подобрать точно такой же предмет, как третий, который дан в качестве образца. Причем сначала дети начинают выполнять выбор по форме, потом — по величине, потом — по цвету. Это значит, что новые действия восприятия формируются раньше для тех свойств, от которых зависит возможность выполнения практических действий с предметами, а затем уже переносятся и на другие свойства. Зрительный выбор по образцу — гораздо более сложная задача, чем простое узнавание знакомого предмета. Здесь ребенок уже понимает, что существует много предметов, *имеющих одинаковые свойства.*

Обследование предмета при его сравнении с другим становится более детальным, ребенок не ограничивается каким-либо отдельным, бросающимся в глаза признаком. Характерно, что овладение новым типом действий восприятия сказывается в том, что узнавание детьми предметов на картинках и фотографиях, основой которого являлось их отождествление по отдельным признакам, исчезает.

Дети раннего возраста еще плохо управляют своим восприятием и оказываются не в состоянии правильно выполнить выбор по образцу, если им предлагают не два, а много разных предметов или если предметы имеют сложную форму, состоят из многих частей или их окраска включает несколько чередующихся цветов.

Если ребенок, вступивший в пору раннего детства, при сравнении предметов любой из них использует в качестве образца, то позднее — на третьем году жизни — хорошо знакомые ему предметы становятся *постоянными образцами*, с которыми он сравнивает свойства любых других предметов. Такими образцами могут служить не только реальные предметы, но и представления о них, сложившиеся у ребенка и закрепившиеся в его памяти.

Определяя предметы треугольной формы, ребенок говорит: «как домик», «как крыша»; определяя круглые предметы — «как мячик»; овальные — «как огурчик», «как яичко». О предметах красного цвета он говорит: «как вишенка», зеленого — «как травка».

Восприятие ребенком на всем протяжении раннего возраста тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину, цвет предметов, их положение в пространстве в тех случаях, когда это необходимо для выполнения того или другого доступного ему действия.

В других же случаях восприятие может оказываться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения сложного для него нового действия.

Так, овладев восприятием цвета в условиях выбора по образцу, ребенок вовсе не учитывает цвет, когда ему предлагают простейшее конструктивное задание. Только что из двух кубиков — красного и очень близкого по цвету розового — ребенок безошибочно протягивал взрослому кубик требуемого цвета. Но вот взрослый на глазах у ребенка положил красный кубик на синий (различие цветов гораздо большее!) и попросил: «Сделай так же». И малыш совершенно спокойно кладет синий кубик на красный.

Точно так же, начиная рисовать, ребенок вовсе не учитывает цвет изображаемых предметов или предлагаемых образцов, а пользуется карандашами, цвет которых ему больше нравится.

Знакомясь со свойствами разнообразных предметов — различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отношениями — ребенок накапливает запас *представлений* об этих свойствах, что очень важно для его дальнейшего умственного развития. Однако если предметы находятся перед глазами ребенка, даже рассматриваются им, но ему не надо специально выяснять их форму, цвет, отношения по величине или другие свойства, то формирования сколько-нибудь четких представлений не происходит. Представления о свойствах предметов, как мы видим, связаны с характерными для ребенка видами практической деятельности, прежде всего с предметной деятельностью. Поэтому накопление представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой, выполняя действия восприятия.

Таким образом, для обогащения представлений ребенка раннего возраста о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с основными разновидностями этих свойств, выполняя предметные действия, требующие их учета. Неверно ограничивать (как это делают иногда) материал, с которым действует ребенок, двумя-тремя формами и тремя-четырьмя цветами. Исследования показывают, что ребенок третьего года жизни вполне может усвоить представления о пяти-шести формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и восьми цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный).

Как же связано развитие восприятий и образование представлений о свойствах предметов в раннем возрасте с развитием речи ребенка? Бóльшая часть слов, которые усваивают дети до трехлетнего возраста, обозначает предметы и действия. Названиями цветов и форм (красный, желтый, круглый) дети овладевают с боль-

шим трудом, только при упорном обучении со стороны взрослых. Эти трудности имеют свои психологические причины. Слово — название предмета — выражает прежде всего его функцию, назначение, которое остается неизменным при изменении внешних свойств. Так, лопатка — это орудие, которым копают, каковы бы ни были ее форма, цвет, величина. Усваивая названия предметов, дети учатся узнавать и применять эти предметы независимо от изменения их внешних свойств. Совсем другое дело — слова, обозначающие свойства. Здесь необходимо отвлечься от предмета, его значения и объединить самые разные предметы по признаку, который в большинстве случаев не имеет значения для их употребления. Возникает противоречие, которое маленькому ребенку очень трудно преодолеть.

Хотя в общении с ребенком взрослые постоянно употребляют названия свойств предметов, нет необходимости добиваться их запоминания и правильного употребления в раннем детстве. Значительно более благоприятные условия для этого складываются позднее, на четвертом-пятом году жизни ребенка.

Наряду со зрительным в раннем детстве интенсивно развивается и слуховое восприятие. Здесь тоже сохраняется основное правило, которое заключается в том, что свойства предметов и явлений (в данном случае звуков) начинают выделяться в той мере, в какой их учет оказывается необходимым для деятельности ребенка. Основная деятельность детей раннего возраста, связанная с восприятием звуков, — речевое общение. Потому-то в этот период особенно интенсивно развивается фонематический слух. От восприятия слов как нерасчлененных звуковых комплексов, отличающихся друг от друга особенностями ритмического строения и интонации, ребенок постепенно переходит к восприятию их звукового состава. Звуки разных типов начинают выделяться в слове и опознаваться ребенком в определенной последовательности (сначала гласные, потом согласные).

Как правило, к концу второго года дети уже воспринимают все звуки родного языка. Однако уточнение фонематического слуха происходит и в последующие годы.

Значительно медленнее развивается у детей звуковысотный слух — восприятие соотношения звуков по высоте. Но специальные опыты показывают, что и здесь могут быть большие достижения.

Возрастная психология принимает положение Л. С. Выготского о восприятии в раннем возрасте как ведущей функции. «...Восприятие до трехлетнего возраста играет... доминирующую, центральную роль. Можно сказать, что все сознание ребенка этого возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок вспоминает большей частью в форме узна-

вания, т.е. в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами; он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Точно так же мышление ребенка до трех лет носит преимущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами. Можно было бы показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятельности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия»[1].

Восприятие становится ведущей функцией, заняв центральное место в развитии познавательной сферы ребенка.

Развитие мышления. Мы видели, что на пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать признаками мыслительного процесса, — использование связи между предметами для достижения цели (например, притягивание подушки, на которой лежат часы, для того, чтобы их достать). Но подобные действия наблюдаются лишь в самых простейших случаях, когда предметы уже связаны между собой (часы лежат на подушке) и остается только воспользоваться этой готовой связью. На протяжении раннего детства ребенок начинает все шире использовать подобного рода готовые связи. Он притягивает к себе тележку за привязанную к ней веревочку, возит каталку, толкая впереди себя прикрепленную к ней палку, и производит другие подобные действия.

Гораздо важнее, что он учится выполнять те действия, где необходимо каждый раз заново связывать между собой разъединенные предметы, — это соотносящие и орудийные действия. Само по себе усвоение этих действий еще не требует работы мышления: ребенку не приходится самостоятельно решать задачу, это за него делают взрослые, которые дают образцы действий, показывают способы употребления орудий. Но, выполняя эти действия, ребенок учится ориентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач.

Переход от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их установлению — важная ступень в развитии детского мышления. На первых порах установление новых связей происходит

---

[1] *Выготский Л.С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие в процессе обучения. — М.; Л., 1935. — С. 25—26.

путем практических проб, причем на помощь ребенку нередко приходит случайность.

Вот двухлетний малыш сидит за столиком. На столике привлекающая его игрушка. Она достаточно далеко, так что достать ее рукой невозможно. Рядом палка. Сначала ребенок изо всех сил тянется к игрушке рукой, но вскоре, убедившись в бесплодности попыток, отвлекается от игрушки и замечает лежащую в пределах досягаемости палку. Он берет палку и начинает вертеть ее в руках. Но вот конец палки задел игрушку. Она сдвинулась. Ребенок сейчас же замечает это. Его внимание снова устремляется к игрушке, и он начинает теперь уже специально двигать ее, следя за перемещением. После ряда проб выделяются те движения, которые приближают игрушку. Но этим дело не кончается. Очень часто интерес ребенка переносится на само действие с орудием, на его связь с перемещением предмета. И ребенок продолжает исследовать эту связь, специально отодвигая игрушку и снова приближая ее палкой.

В приведенном случае решалась задача при помощи внешних ориентировочных действий. Эти действия, однако, существенно отличаются от тех, которые служат основой для формирования действий восприятия: они направлены не на выявление и учет внешних свойств предметов, а на отыскание связей между предметами и действиями, дающих возможность получить определенный результат.

Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориентировочных действий, носит название *наглядно-действенного*. Дети используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире.

1, 5, 27. Дети играют с водой. Черпают воду в корыте и носят ее в песочницу. У Андрюши в руках кружка, у Кирилки — дырявая банка. Андрюша носит и выливает много воды. Кирилка успевает донести несколько капель. Кирилка недоумевает — у него удивленная физиономия. Я жду: вдруг придет на террасу за целой посудиной. Но нет. Кирилл черпает воду, идет к песочнице и доносит капли. В следующий раз случайно взялся за банку так, что зажал отверстие. Вода перестала течь, и мальчик обратил на это внимание. Остановился. Смотрит на банку. Отнял от банки ручку. Вода потекла. Схватил банку, как прежде, — течь прекратилась. Отнял ручку — вода потекла. Схватил банку... И так действовал, пока вся вода не вытекла. Зачерпнул воду вновь. Проделал те же действия. Спешащий по воду Андрюша обратил внимание на сосредоточенные операции Кирюши. Остановился, смотрит. Когда банка в Кирилкиных руках «исчерпала свои водные возможности», Кирилл некоторое время продолжал совершать те же действия — схватывал банку и отнимал руку. Андрей смотрел-смотрел, потом развернулся и продолжил путь к воде. Кирилл направился следом. Андрей набрал воды и потрусил к песочнице. Кирилл набрал тоже и двинулся следом за братом. Руками он обхватил банку так, что все дырочки оказались зажатыми. На этот раз

Кирилка принес много воды, и много воды лилось из его банки на песок. Радостный, мальчишка заторопился к воде... (Из дневника В.С.Мухиной.)

Внешние ориентировочные действия, как мы знаем, служат исходным пунктом для образования внутренних, психических действий. Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мыслительные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Так, познакомившись с употреблением палки для доставания отдельного предмета, ребенок догадывается применить ее и для того, чтобы вытащить мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме. В процессе ее ребенок действовал не с реальными предметами, а с *образами*, *представлениями* о предметах и способах их употребления. ***Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным.*** В раннем детстве ребенок овладевает умением решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо решаются в наглядно-действенном плане.

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает формирование *обобщений* — мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками. Основу для обобщений создает усвоение речи, поскольку значения слов, пониманию и употреблению которых учат ребенка взрослые, всегда содержат в себе обобщения. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим стенным часам, а слово «пуговица» — и к черной пластмассовой пуговице на пиджаке отца, и к белой бельевой пуговице, и к художественно выполненной многоугольной деревянной пуговице на костюме матери. Но общепринятым значением слов дети овладевают далеко не сразу. Употребление первых простых усваиваемых слов говорит о том, что их значение крайне расплывчато и изменчиво. Ребенок часто называет одним и тем же словом совершенно разные предметы, перенося его с одного предмета на другой на основании сходства по случайным признакам, причем эти признаки могут все время изменяться.

Малыш называет кошку словом «кх». Затем он начинает применять это же слово к меховой горжетке (так как она пушистая), к различным мелким блестящим предметам (очевидно, из-за их сходства с глазами кошки), к вилке (после того как познакомился с кошачьими коготками) и даже... к портретам дедушки и бабушки (здесь, по-видимому, тоже сыграло роль наличие глаз). Но подобный перенос слов не встречает поддержки со стороны взрослых, и ребенок под их влиянием усваивает более определенную связь слова с предметом. При этом нередко название предмета превращается как бы в его собственное имя: ребенок называет

словом «мя» (мяч) только свой красно-синий мяч, другие мячи этого названия не получают.

Указания взрослых, примеры употребления ими слов — названий предметов — постоянно наталкивают ребенка на то, что общее название объединяет предметы, имеющие одну и ту же функцию, одинаковое назначение. Оказывается, однако, что предметы с одинаковой функцией слишком различны по внешним свойствам, слишком трудно выделить в них общее. Это, по-видимому, оказалось бы вовсе недоступным для ребенка, если бы на помощь не пришло усвоение предметных действий, овладение употреблением предметов в соответствии с их назначением.

Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в действии, а затем закрепляется в слове. Первыми носителями обобщения становятся предметы-орудия. Усвоив способ действия с помощью того или иного орудия (палки, ложки, совочка, карандаша), ребенок пытается использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяет его обобщенное значение для решения определенного рода задач. В то же время в орудии выделяются те признаки, которые важны для его употребления, остальные отступают на задний план. Научившись придвигать к себе предметы при помощи палки, ребенок пользуется затем для этой же цели любым удлиненным предметом (линейкой, зонтиком, ложкой). Все это меняет значение усваиваемых ребенком слов. Они начинают все более обобщенно отображать функцию предмета. Значение обобщения, достигаемого в действии, для возникновения обобщения в слове ярко обнаружится, если сравнить ситуации, когда слова — названия предметов — сопровождаются простым показом этих предметов и действием с ними.

Детям раннего возраста давали игрушки (совочек, ведерко) и учили их называть. После того как дети запоминали названия, им давали точно такие же игрушки, но окрашенные в другой цвет. Если дети самостоятельно не переносили усвоенных названий на новые игрушки, то их специально пытались обучать этому, изменяя цвет постепенно и приучая не обращать на него внимания.

В другом случае те же игрушки давали во время специально организованной игры, и дети усваивали названия, действуя с игрушками (совком насыпая песок, ведерком доставая воду из колодца). После усвоения названия игрушки, как и в первом случае, заменяли новыми, точно такими же, но окрашенными в другой цвет.

Было обнаружено, что во втором случае усвоение обобщенного значения слов происходит гораздо легче и быстрее, чем в первом: дети узнают игрушки и правильно их называют, несмотря на изменение цвета, сразу же после того, как производят с ними соответствующие действия. (По материалам Н.Х. Швачкина.)

У детей раннего возраста название предмета иногда очень прочно связывается с его функцией. Поэтому, сталкиваясь с новым пред-

метом, который взрослые называют знакомым словом, ребенок может пытаться употребить этот предмет соответствующим образом в любом случае.

Двухлетний мальчик подошел к матери, держа в руке крохотный игрушечный стульчик. На вопрос ребенка: «Что это?» — мать ответила: «Стул, Сашенька». К ее величайшему удивлению, мальчик немедленно поставил стульчик на пол, повернулся к нему спиной и начал присаживаться, явно собираясь использовать предмет по назначению. (По материалам Л.А. Венгера.)

Складывающиеся у детей обобщения имеют форму образов и используются в процессе наглядно-образного решения задач.

В раннем детстве ребенок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но начинает самостоятельно устанавливать новые связи и отношения, учитывать их в своих действиях.

1, 8, 9. Жаклин подходит к закрытой двери, держа в каждой руке травинки. Она протягивает правую руку к ручке дверного замка, но тут видит, что, для того чтобы открыть дверь, ей придется выпустить из рук траву. Она кладет траву на пол, открывает дверь, снова поднимает траву и входит в комнату. Но когда ей захотелось выйти из комнаты, ситуация осложнилась. Она кладет траву и берется за ручку. Но тут она замечает, что, открывая дверь на себя, она при этом сметет прочь траву, которую положила между дверью и порогом. Тогда она поднимает ее и кладет за пределы зоны движения двери. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

Возникновение знаковой функции. В раннем возрасте ребенок активно начинает пользоваться не только предметами, но и их заменителями и на этой основе постепенно улавливать связь между обозначением и тем, что оно обозначает. Так, в игре ребенок действует с палочкой, как с ложкой или как с карандашом («помешивает еду», «ест» с нее или водит по поверхности стола, якобы «рисуя»). Через эти действия он начинает придавать этой палочке значение ложки или карандаша.

Знаковая функция, безусловно, усваивается ребенком через общение со взрослым[1], однако она же субъективно открывается им через собственную активность и включенность в действие замещения[2]. Усвоение знаковой функции происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка.

Знаковая функция органично включается в познание окружающего мира: ребенок начинает чувствовать себя источником, творящим мир замещающих предметов, изображений, знаков и об-

---

[1] См.: *Выготский Л.С.* История развития высших психических реакций // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1983.

[2] См.: *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. — М., 1969; *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. — М., 1974.

разов. Он сам отличает и связывает реальные и символические предметы по своему усмотрению.

На третьем году в умственном развитии ребенка происходит важный сдвиг, имеющий огромное значение для последующего овладения более сложными формами мышления и новыми видами деятельности, — начинает формироваться *знаковая (или символическая) функция сознания.* Знаковая функция состоит в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого. При этом вместо действий с предметами выполняются действия с их заместителями, результат же относится к самим предметам.

Наиболее важной и всеобъемлющей системой знаков является язык. В развитых формах мышления словесные рассуждения дают человеку возможность решать разнообразные задачи, заменяя действия с реальными предметами действиями с их образами. Такими формами мышления дети раннего возраста еще не владеют. Когда они приступают к решению какой-либо задачи (например, задачи, требующей применения орудия), то не могут сформулировать словесно, что будут делать. На вопрос: «Что ты будешь делать?» — ребенок либо не отвечает вовсе, либо отвечает: «Вот сделаю — увидишь». В ходе решения задачи словесные высказывания могут выражать эмоции ребенка («Ну что же это такое! Что это за безобразие!») или вовсе не относиться к делу, но никогда не содержат рассуждений, касающихся самого процесса решения. Дело в том, что слово для двухлетнего ребенка еще не стало знаком, заместителем предмета или действия. Слово выступает в качестве одного из свойств, присущих предмету (или группе сходных предметов) и от него неотделимых.

Знаковая функция развивается первоначально в связи с практической деятельностью и лишь потом переносится на употребление слов, дает ребенку возможность думать словами. Предпосылкой возникновения знаковой функции служит овладение предметными действиями и последующее отделение действия от предмета. Когда действие начинает выполняться без предмета или с предметом, который ему не соответствует, оно теряет свое практическое значение и превращается в изображение, обозначение реального действия. Если ребенок пьет из кубика, то это уже не питье, а *обозначение* питья.

Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение одного предмета другим. Кубик используется в качестве чашки. Но, как мы видели, сначала ребенок не осознает замещения, не дает предмету-заместителю названия замещаемого предмета. Осознание является не предпосылкой, а результатом усвоения действий с предметами-заместителями. Его возникновение свидетельствует о зарождении знаковой функции сознания.

Знаковая функция не открывается, а усваивается ребенком. И образцы замещений, и образцы игровых переименований пред-

метов дает взрослый. Но усвоение происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка (которая, конечно, тоже направляется взрослыми).

Усвоение того, что один предмет можно использовать в качестве заместителя другого, — важный поворотный пункт в осознании ребенком окружающего мира. Он обнаруживается не только в игре, но и в других видах деятельности.

Знаковая функция дает толчок к превращению каракуль в изобразительную деятельность; именно благодаря ей ребенок начинает видеть в нанесенных каракулях изображения предметов. Рисование и игра при этом тесно связаны между собой: ребенок часто дополняет изображения игровыми действиями, придающими им то или иное значение.

В период зарождения знаковой функции дети склонны, пользуясь малейшим намеком, усматривать изображения, точнее, обозначения знакомых предметов буквально во всем.

2, 8, 14. Андрей ест вафли. Поставил целую вафлю на стол ребром. «Мама, смотли, какой у меня дом! А сейчас будет машина. (*Откусил уголок.*) — А сейчас снова что-нибудь будет. (*Кусает с другого угла.*) — Это человек получился».

Кирилл сидит, подперев щеки руками, рассматривает Дюкино произведение: «Смотри, это голова, а это... спина. Плавда, Дюка?»

2, 10, 25. Ребята полдничают. Кирилка случайно капнул молоком на стол. Удивленно рассматривает белую каплю молока на красной поверхности стола: «Смотли, мама, цыпленочек!»

Нарочно брызгает молоком. На поверхности стола появилась новая капля, разлетевшаяся игольчатыми лучиками по всем направлениям от центра. Кирюша: «Смотли, теперь ежик! — Пальцем соединяет обе капли. — Смотли, змея». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Знаковая функция, даже в ее простейших формах, начинает влиять на мышление ребенка. Вместе с представлениями о реальных действиях с реальными вещами он начинает использовать в наглядно-образном мышлении и образы, обозначающие эти действия, и вещи, выделяющие в них именно те стороны, которые важны для решения конкретной задачи. Конечно, эти действия лишь намечаются и являются предпосылкой обобщенности мышления.

Таким образом, особенностью развития мышления в раннем детстве является то, что разные его стороны — развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, формирование обобщений, с одной стороны, и усвоение знаковой функции сознания — с другой, пока еще разобщены, не связаны между собой. Лишь впоследствии, в дошкольном возрасте, эти стороны сольются, создавая основу для овладения более сложными формами мышления.

Развитие воображения и памяти. Зарождение знаковой функции есть одновременно и зарождение воображения ребенка, а также новое условие развития памяти.

Возникновение воображения. Начав устанавливать связь между заменителем и обозначаемым предметом, ребенок впервые приобретает возможность представлять себе то, о чем ему рассказывает взрослый, или то, что изображено на рисунке.

Воображение в раннем возрасте работает прежде всего на воссоздание того, что предлагается в словесном описании или в рисунке. Воображение в этот период работает скорее как механизм, а не как активная деятельность: оно обычно возникает непроизвольно, без специального намерения, под влиянием интереса и эмоций. В своих играх ребенок обычно воспроизводит действия и ситуации, заимствованные от взрослых, не строя собственного замысла. Типичное проявление ребенка в деятельности: рисуя или конструируя, он исходит из усвоенных прежде действий, и только полученный результат «требует» от него соответствующего образа. Так, рассматривая нанесенные на бумагу каракули, ребенок спрашивает самого себя: «Это тё?» Затем, сосредоточившись на конфигурации каракулей, вдруг «узнает»: «Это птички набегали тут».

Слушая сказки, ребенок пытается представить себе их персонажи, события, ситуации. Однако в связи с тем, что запас его жизненных впечатлений ограничен, он не умеет переработать их в соответствии с описанием. Ребенок раннего возраста склонен устанавливать «прямое замыкание» между тем, о чем он слышит от взрослого, и образами реальных предметов, сформированными в личном опыте. Слушая сказку про деда и бабу, он тут же вспоминает собственных дедушку и бабушку, а слушая про волка, представляет конкретное изображение на картинке.

К концу раннего возраста ребенок нередко стремится «сочинять» собственные сказки, рассказы. Это, однако, не более чем мозаичное варьирование собственным опытом.

2, 11, 25. Кирюша очень любит сочинять разные истории. Спрашивает: «Лассказать тебе пло мишку?» — «Расскажи». Кирилл: «Мой мишка убежал из дома. Сел без лазлешения в автобус. Я бежал, бежал. Догнал только в метло. Ему там электличка отлезала ножки. Я его плинес домой. И позвал доктола. Сейчас мой мишка больной. Плиходит сестла и делает ему уколы.

Лассказать пло зайку? Зайка живет в лесу. Я его плинес домой. Ему дома у нас плохо — он любит на снегу. В лесу волки. Они могут съесть зайку. Я волков блошу в помойку. Дядя увезет помойку далеко-далеко. В яму глубокую. Там их съест Балмалей». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Возникновение воображения при всей его первоначальной ограниченности имеет неоспоримое значение для умственного развития. В то же время сама возможность «сочинять», «воображать»

по собственному хотению, по собственному велению создает особую ситуацию выделения себя как источника воображения и поднимает в ребенке восхитительное чувство своей самости, своего волеизъявления. Произвольность решения начать воображение как деятельность, в которой создается особая новая реальность, поднимает в ребенке чувства, влияющие и на развитие его как личности.

Особенности памяти. В раннем возрасте память ребенка развивается чрезвычайно интенсивно. За первые три года ребенок осваивает действия, которые ориентируют его в собственной телесной активности в отношении к самому себе и к окружающему миру. За это же время ребенок проходит путь от бессловесного новорожденного до говорящего, общающегося человека: достаточно вспомнить так называемый сензитивный период речи[1] (с 1 года 6 мес. до 3 лет), когда дети овладевают родным языком.

В усвоении первоначального опыта принимают участие двигательная, эмоциональная и образная память. Преобладают в этот период двигательная и эмоциональная память. Ребенок лучше запоминает собственные движения, действия, переживания.

1, 10, 2. Ярослав идет, держа за руку бабушку. Вдруг из-за угла с шумом и криками выскакивают велосипедисты. Ярослав испуганно вздрогнул, заплакал и потянулся на ручки. Конечно же, бабушка его успокоила и отвлекла от происшествия.

1, 11, 4. Ярослав идет, держа за руку бабушку, в том же месте, где месяц назад он был неожиданно напуган. Спонтанно он потянулся на ручки и заплакал. Бабушка его утешила.

2, 9, 15. Ярослав идет с бабушкой по той части дороги, где около года назад он был неожиданно напуган. Протягивает руки и просится на ручки. Не плачет и не вспоминает прошлогоднее событие.

Все лето именно на этом месте просится на ручки. (По материалам В.С.Мухиной.)

Память в раннем возрасте становится ведущей функцией, она принимает участие в развитии всех видов познания. Представления о действиях, свойствах предметов, их назначении и т.п., возникающие в результате практической деятельности ребенка, его восприятия, мышления и воображения, закрепляются в памяти и только поэтому могут служить средствами дальнейшего познания.

Память в раннем возрасте полностью непроизвольна: никаких специальных действий с целью запомнить или припомнить что-либо ребенок не выполняет. Дети раннего возраста, которым много читают, нередко поражают взрослых тем, что запоминают наизусть длинные стихи и сказки. Если при рассказывании сказки

[1] *Штерн В.* Психология раннего детства, до шестилетнего возраста. — Петроград, 1915.

изменить порядок изложения, то ребенок с возмущением поправляет неточность. Такое запоминание, однако, ничего не говорит ни об общем умственном развитии ребенка, ни об индивидуальных особенностях его памяти. Это — результат общей пластичности нервной системы, мозга, свойственной всем детям раннего возраста.

Для запоминания имеет значение частота повторения действий. Только повторяющиеся действия, слова, способы общения, реализуемые в социальной среде, в которую погружен ребенок, формируют и поддерживают запечатления, ложащиеся в основу долговременной памяти ребенка. Социальная жизнь трансформирует познание[1] через воздействие таких значимых посредников, как язык (знаки), содержание взаимодействий субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правила, предписанные мышлению и нравственным нормам, обеспечивающим систему отношений.

Все богатство трансформаций, происходящих в природной, предметной и социальной среде, определяет развитие памяти. На базе овладения человеческими действиями и овладения языком и через социальные отношения появляются основания, которые обогащают и очеловечивают память. Именно в раннем возрасте ребенок вступает на путь развития собственно человеческой памяти.

Долговременная память как отражение прежнего опыта, сохраненного не в зеркальном, а в измененном виде благодаря возникающей личной позиции и эмоциональной оценке того, что происходило, развивается именно в тот период, когда ребенок начинает строить образы воображения и чувствовать себя источником воображения.

До трех лет воспоминания о самом себе и об окружающем обычно не сохраняются, так как до этих пор ребенок не может рассматривать последовательность событий в контексте движущегося времени жизни, в единстве и тождественности «Я». Только тогда, когда у ребенка «складывается первый абрис детского мировоззрения»[2], происходит аккумулирование закона амнезии раннего возраста.

§ 3. Предметная и другие виды деятельности

Развитие предметной деятельности. Уже в период младенчества ребенок выполняет довольно сложные манипуляции с предметами — он может научиться некоторым действиям, показанным ему

---

[1] См.: *Пиаже Ж.* Психология интеллекта// Избранные психологические труды. — М., 1969. — С. 210.

[2] *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.; Л., 1935. — С. 28.

взрослым, перенести усвоенное действие на новый предмет, он даже может освоить некоторые собственные удачные действия. Но манипуляции направлены лишь на использование внешних свойств и отношений предметов — ложкой он действует так же, как палочкой, карандашом или совочком.

Переход от младенчества к раннему детству связан с развитием нового отношения к миру предметов — они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как *вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления, т.е. в той функции, которая закреплена за ними в общественном опыте*. Основные интересы ребенка переносятся в область овладения все новыми и новыми действиями с предметами, а взрослый приобретает роль наставника, сотрудника и помощника. На протяжении всего периода раннего детства осуществляется переход к предметной деятельности. Специфика предметной деятельности заключается в том, что здесь ребенку впервые открываются функции предметов: назначение вещей являются их скрытыми свойствами. Функции предметов не могут быть выявлены путем простого манипулирования. Так, ребенок может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, сколь угодно стучать ложкой об пол — этим он ни на шаг не продвинется в познании функций предметов. Только взрослый способен в той или иной форме раскрыть ребенку, для чего служит тот или иной предмет, каково его функциональное предназначение.

Усвоение назначения предметов ребенком является специфически человеческим, оно принципиально отличается от тех форм подражаний, которые наблюдаются, например, у обезьян.

Обезьяна может научиться пить из кружки, но кружка не приобретает для нее постоянного значения предмета, из которого пьют. Если животному хочется пить и оно видит воду в кружке, то пьет из нее. Но с таким же успехом оно будет пить из ведра или с пола, если вода в этот момент окажется там. Точно так же и саму кружку в другое время, при отсутствии жажды, обезьяна будет употреблять для самых разнообразных манипуляций — бросать ее, стучать ею и т.п.

Ребенок благодаря взрослому сразу входит в мир постоянных предметов. Он усваивает постоянное назначение предметов, закрепленное за ними обществом и в целом не изменяющееся в зависимости от данного момента. Это, конечно, вовсе не означает, что, усвоив то или иное предметное действие, ребенок всегда употребляет предмет только по назначению. Так, научившись черкать карандашом по бумаге, он сможет вместе с тем катать карандаши или строить из них колодец. Но важно то, что *ребенок* при этом *знает истинное назначение предмета*. Когда двухлетний шалун, например, надевает на голову свой ботиночек, он смеется, так как понимает несоответствие выполняемого действия назначению ботинка.

На первых ступенях развития предметной деятельности действие и предмет очень жестко связаны между собой: ребенок способен выполнить усвоенное действие только с тем предметом, который для этого предназначен. Если ему предлагают, например, причесаться палочкой или попить из кубика, он оказывается просто не в состоянии выполнить просьбу — действие распадается. Только постепенно происходит отделение действия от предмета, в результате которого дети раннего возраста приобретают возможность выполнить действие и с не соответствующими ему предметами или использовать предмет не по прямому назначению.

Таким образом, связь действия с предметом проходит три фазы развития. На первой с предметом могут выполняться любые известные ребенку действия. На второй фазе предмет употребляется только по прямому назначению. Наконец, на третьей фазе происходит как бы возврат к старому, свободному употреблению предмета, но на совершенно другом уровне: ребенок знает основную функцию предмета.

Важно, что, усваивая действия по употреблению предметов обихода, ребенок вместе с тем усваивает и правила поведения в обществе, связанные с этими предметами. Так, рассердившись на взрослого, ребенок может швырнуть чашку на пол. Но тут же на его лице выразятся испуг и раскаяние: он уже понимает, что нарушил правила обращения с предметом, которые обязательны для всех.

В связи с овладением предметной деятельностью изменяется характер ориентировки ребенка в новых для него ситуациях, при встрече с новыми предметами. Если в период манипулирования ребенок, получив незнакомый предмет, действует с ним всеми известными ему способами, то впоследствии его ориентировка направлена на выяснение того, *для чего* этот предмет служит, как его можно употребить. Ориентировка типа «что такое?» сменяется ориентировкой типа «что с этим можно делать?».

Не все действия, усваиваемые ребенком в этот период, однотипны, и не все они имеют одинаковое значение для психического развития. Особенности действий зависят прежде всего от особенностей самих предметов. Одни предметы имеют совершенно определенный, однозначный способ употребления. Это одежда, посуда, мебель. Нарушение способа их употребления может рассматриваться и как нарушение правил поведения. С другими предметами можно обращаться гораздо свободнее. К ним относятся игрушки. Но и между ними разница очень велика. Некоторые игрушки созданы специально для выполнения определенных действий, в самом своем строении несут способ употребления (пирамидки, матрешки), а есть и такие игрушки, которые можно употреблять по-разному (кубики, мячи). Наиболее важно для психического развития овладение действиями с теми предметами, способ употребления которых достаточно однозначен.

Помимо предметов с фиксированным функциональным назначением и способами действия, закрепленными исторически в культуре, существуют и так называемые *полифункциональные предметы*. В игре ребенка и практической жизни взрослых эти предметы могут замещать другие предметы. Ребенок открывает возможности применения полифункциональных предметов чаще всего с помощью взрослого.

Способы употребления разных предметов различаются между собой. В одних случаях для употребления предмета достаточно выполнить элементарное действие (например, потянуть за ручку, чтобы открыть дверцу шкафа), в других — сложное, требующее учета свойств предмета и его связи с другими предметами (например, выкопать ямку в песке совочком). Действия, предъявляющие большие требования к психике, больше способствуют психическому развитию.

Из числа действий, которыми овладевает ребенок в раннем детстве, особенно значимыми для его психического развития оказываются соотносящие и орудийные действия. *Соотносящими* являются действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения. Это, например, складывание пирамидок из колец, использование всяческих сборно-разборных игрушек, закрывание коробок крышками.

Уже в младенчестве дети начинают выполнять действия с двумя предметами — нанизывать, складывать, накрывать и т.п. Но эти манипулятивные действия отличаются тем, что ребенок, выполняя их, не учитывает свойств предметов — не подбирает предметы в соответствии с их формой и величиной, не располагает их в каком-либо порядке. Соотносящие действия, которые начинают усваиваться в раннем детстве, напротив, требуют такого учета. Так, чтобы правильно сложить пирамидку, нужно учитывать соотношение колец по величине: сначала надевать самое большое, а потом последовательно переходить ко все более маленьким. При сборке матрешки нужно подбирать половинки одинаковой величины, собирать сначала самую маленькую, затем вкладывать ее в большую и т.д. Точно так же и при действиях с другими сборно-разборными игрушками необходимо учитывать свойства предметов, подбирать одинаковые или соответствующие друг другу элементы, располагать их в каком-то порядке.

Эти действия должны регулироваться тем результатом, который нужно получить (готовую пирамидку, матрешку), но ребенок не в состоянии самостоятельно достичь его, да на первых порах и не стремится к нему. В случае складывания пирамидки он вполне удовлетворяется тем, что нанизывает кольца на стержень в любой последовательности и прикрывает их сверху колпачком. На помощь приходит взрослый. Он дает ребенку образец действия,

обращает его внимание на ошибки, учит добиваться правильного результата.

В конечном счете ребенок овладевает действием. Но оно может выполняться разными способами. В одних случаях ребенок, разбирая пирамидку, просто запоминает, куда он положил каждое кольцо, и старается нанизать их снова точно так же. В других он идет путем проб, замечая допущенные ошибки и исправляя их, в третьих — подбирает на глаз нужные кольца и надевает их на стержень по порядку.

Способы выполнения соотносящих действий, которые формируются у ребенка, зависят от особенностей обучения. Если взрослые дают только образец действия, многократно разбирая и складывая пирамидку на глазах у ребенка, он скорее всего запомнит место, на которое попадает каждое кольцо при разборе. Если взрослые фиксируют внимание ребенка на ошибках и их исправлении, наиболее вероятно, что он начнет действовать путем проб. Наконец, обучая предварительно примеривать кольца, выбирать самое большое из них, можно выработать умение подбирать их на глаз. Только последний способ соответствует цели действия, позволяет выполнять действие в самых разнообразных условиях (дети, обученные первыми двумя способами, не могут собрать пирамидку, если, например, вместо привычных пяти колец получат десять—двенадцать).

Орудийные действия — это действия, в которых один предмет — орудие — употребляется при воздействии на другие предметы. Применение даже простейших ручных орудий, не говоря уже о машинах, не только увеличивает естественные силы человека, но и дает ему возможность выполнять разнообразные действия, которые вообще недоступны невооруженной руке. Орудия являются как бы искусственными органами человека, которые он ставит между собой и природой. Вспомним хотя бы топор, ложку, пилу, молоток, клещи, рубанок...

Конечно, ребенок знакомится с употреблением только нескольких самых элементарных орудий — ложки, чашки, совочка, лопатки, карандаша. Но и это имеет очень большое значение для его психического развития, потому что и в этих орудиях заключены черты, присущие всякому орудию. Выработанный обществом способ употребления орудий запечатлен, зафиксирован в самом их устройстве.

Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудия. Копать песок совочком или набирать кашу ложкой нужно совсем не так, как рукой. Поэтому овладение орудийными действиями требует полной перестройки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия. Разберем это на примере использования ложки. Ее

устройство требует, чтобы после того, как зачерпнута еда, ребенок держал ложку так, чтобы пища из нее не выпадала. Но еду, захваченную рукой, несут вовсе не так — рука направляется от тарелки прямо в рот. Следовательно, движение руки, вооруженной ложкой, должно перестроиться. Но перестройка движения руки может произойти только при условии, что ребенок научится учитывать связь между орудием и теми предметами, на которые направлено действие: между ложкой и пищей, совочком и песком, карандашом и бумагой. Это очень непростая задача. Весь опыт манипулятивных действий учит ребенка связывать результат действий с воздействием на предметы при помощи собственной руки, а не при помощи другого предмета.

Орудийными действиями ребенок овладевает в ходе обучения при систематическом руководстве взрослого, который показывает действие, направляет руку ребенка, обращает его внимание на результат. Но и при этом условии усвоение орудийных действий происходит далеко не сразу. Оно проходит несколько ступеней. На первой ступени орудие фактически служит для ребенка только продолжением его собственной руки и он пытается действовать им, как рукой. Ту же ложку дети захватывают в кулачок как можно ближе к углублению, даже влезая в него пальчиками, и, зачерпнув при помощи взрослого пищу, косо несут ее ко рту, точно так же, как несли бы кулачок. Все внимание при этом устремлено не на ложку, а на пищу. Естественно, что бульшая часть пищи разливается или выпадает, в рот попадает почти пустая ложка. На этой ступени, хотя ребенок и держит орудие, его действие является еще не орудийным, а *ручным*. Следующая ступень состоит в том, что ребенок начинает ориентироваться на связь орудия с предметом, на который направлено действие (ложка с пищей), но выполняет его успешно только от случая к случаю, пытаясь повторять движения, приводящие к успеху. И только в конечном итоге происходит достаточное приспособление руки к свойствам орудия — возникает орудийное действие.

Орудийные действия, которыми овладевает ребенок раннего возраста, весьма несовершенны. Они продолжают отрабатываться в дальнейшем. Но важно не то, насколько у ребенка отработаны соответствующие движения, а то, что он *усваивает сам принцип употребления орудий*, являющийся одним из основных принципов деятельности человека. Усвоение принципа орудийного действия дает ребенку возможность в некоторых ситуациях переходить и к самостоятельному употреблению предметов в качестве простейших орудий (например, использовать палку для доставания далекого предмета).

Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок психологически входит в мир постоянных вещей: предметы выступают для него как вещи, имеющие определенное назначе-

ние и определенный способ употребления. Малыша обучают тому, что предмет в обыденной жизни имеет постоянное значение, закрепленное за ним обществом. Маленькому человеку еще не дают понять, что значение предмета в экстремальной ситуации может меняться.

Психологически ребенок уже обращен в предметную деятельность, но его социальное развитие определяется усвоением элементарной нормы поведения в мире постоянных вещей и некоторых форм взаимоотношений с людьми по поводу этих вещей. Нормы, которые преподносятся ребенку раннего возраста, однозначны и определены. Правила предлагаются таким образом, чтобы малыш всегда действовал однозначно: мылом намыливал руки, из чашки пил, носовым платком вытирал нос и т.д.

С детьми проводилась так называемая экспериментальная беседа. Взрослый словесно задавал проблемную ситуацию, которую ребенок должен был решить также в словесном плане.

Экспериментатор последовательно показывал ребенку разные предметы и спрашивал: «Что можно сделать с этим предметом?»; «Можно ли делать еще что-нибудь? Что именно?»; «Можно ли использовать этот предмет так? (И экспериментатор называл другое действие, несвойственное данному предмету.) Почему можно? Почему нельзя?» Ребенок мысленно проигрывает предлагаемые действия, соотносит их с предметными действиями, с конкретными предметами и высказывает свое суждение о возможности или невозможности предлагаемого использования предмета. Так, ребенку демонстрировался носовой платок и задавались следующие вопросы: «Вот платок. Что им делают?»; «Можно ли вытирать платком руки? Почему можно? Почему нельзя?»; «Можно ли вытирать платком стол? Почему можно? Почему нельзя?»; «Можно ли вытирать платком туфельки? Почему можно? Почему нельзя?»

Дети раннего возраста чаще всего не могут аргументировать свой ответ, но в подавляющем большинстве случаев стремятся сохранить за платком его функцию. Взрослый спрашивает: «Можно ли вытирать туфельки платком?» Дети отвечают: «Нельзя, потому что...»; «Можно только носик вытирать и больше ничего».

Поведение ребенка с предметами, имеющими однозначную фиксированную функцию, и предметами, используемыми различным образом и для разных целей, исследовалось *методом многократного замещения функций предмета*. Этот метод предусматривает употребление одних и тех же предметов в игровой и реальной ситуациях. В эксперименте ребенок попадает в ситуацию *двойной, противоречивой мотивации*, когда он должен принять решение о том, как ему действовать с предметом: то ли в соответствии с его прямым, функциональным назначением, то ли в соответствии с предлагаемым переименованием.

В эксперименте использовались предметы, имеющие, с одной стороны, возможности полифункционального применения, с дру-

гой — ограничения, выход за которые был грубым нарушением норм, определяющих использование этих предметов.

Для ребенка раннего возраста становится важным использовать предмет по его функциональному назначению. Результаты исследования, полученные в реальных ситуациях, показали, что *дети раннего возраста прочно усваивают общественные способы употребления вещей и нарушать правила пользования предметом явно не хотят.*

Социальное развитие ребенка зависит от его места в системе общественных отношений, от объективных условий, определяющих характер его поведения и особенности развития его личности. В раннем возрасте ребенок психологически входит в мир постоянных вещей при непрерывной эмоциональной поддержке взрослого. Отношение взрослого к ребенку и характер ведущей деятельности создают отчетливо проявляющуюся положительную самооценку «Я хороший», притязание на признание со стороны взрослого, тенденцию к максимализму в суждениях относительно правил поведения и устойчивое стремление использовать предметы соответственно их назначению[1]; из неведения он переходит в мир постоянных вещей и в мир согласованных в его культурном окружении отношений.

В то же время использование полифункционального предмета дает позитивные новообразования в психическом развитии ребенка.

Полифункциональные предметы выступают для ребенка раннего возраста как средство овладения замещениями. Действия замещения освобождают ребенка от консервативной привязанности к функциональному назначению предмета в мире постоянных предметов — он начинает обретать свободу действия с предметами.

Зарождение новых видов деятельности. К концу раннего детства (на третьем году жизни) начинают складываться новые виды деятельности, которые достигают развернутых форм за пределами этого возраста и начинают определять психическое развитие. Это *игра* и *продуктивные виды деятельности* (рисование, лепка, конструирование).

Игра как особая форма детской деятельности имеет свою историю развития, связанную с изменением положения ребенка в обществе. Нельзя связывать игру ребенка с так называемой игрой детенышей животных, представляющей упражнение инстинктивных, передающихся по наследству форм поведения. Мы знаем, что человеческое поведение не имеет инстинктивной природы, а содержание своих игр дети берут из окружающей жизни взрослых.

---

[1] См.: *Селли Дж.* Очерки по психологии детства. — М.; СПб., 1904. — С. 312—325.

На самых ранних ступенях развития общества основным способом добывания пищи являлось собирательство с применением примитивных орудий (палок) для выкапывания съедобных корней. Дети с первых лет жизни включались в деятельность взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. Игры, отделенной от труда, не существовало.

При переходе к охоте, скотоводству и мотыжному земледелию возникают такие орудия труда и такие способы производства, которые недоступны для детей и требуют специальной подготовки. Появляется общественная потребность в подготовке будущего охотника, скотовода и т. п. Взрослые изготовляют для детей уменьшенные орудия (ножи, луки, пращи, удочки, арканы), которые являются точными копиями орудий взрослых. Эти своеобразные игрушки растут вместе с детьми, постепенно приобретая все свойства и размеры орудий труда взрослых людей.

Общество чрезвычайно заинтересовано в подготовке детей к участию в самых важных областях труда, и взрослые всячески содействуют *играм-упражнениям* детей. В таком обществе еще нет школы как специального учреждения. Дети в процессе упражнений под руководством взрослых овладевают способами употребления орудий. Общественным смотром достижений детей в овладении орудиями труда являются *игры-соревнования.*

Происходит дальнейшее усложнение орудий труда и связанных с ними производственных отношений. Детей начинают вытеснять из сложных и недоступных для них сфер производственной деятельности. Усложнение орудий труда приводит к тому, что дети оказываются не в состоянии овладеть их использованием в играх-упражнениях с уменьшенными моделями. Орудия труда при их уменьшении теряют свои основные функции, сохраняя лишь внешнее сходство. Так, если из уменьшенного лука можно выпустить стрелу и попасть ею в предмет, то уменьшенное ружье является лишь изображением ружья: из него нельзя стрелять, а можно лишь изображать стрельбу. Так появляется изобразительная игрушка. Вместе с тем дети вытесняются и из общественных отношений взрослых членов общества.

На этой ступени развития общества возникает новый вид игры — *ролевая игра.* В ней дети удовлетворяют свою основную социальную потребность — стремление к совместной жизни со взрослыми. Им уже недостаточно участия в труде взрослых. Дети, предоставленные сами себе, объединяются в детские сообщества и организуют в них особую игровую жизнь, воспроизводящую в основных чертах социальные отношения и трудовую деятельность взрослых людей, беря при этом на себя их роли. Так из особого места ребенка в обществе, связанного с усложнением производства и производственных отношений, возникает ролевая игра как особая форма совместной жизни ребенка со взрослыми.

В ролевой игре воспроизведение предметных действий отходит на второй план, а на первый план выдвигается воспроизведение общественных отношений и трудовых функций. Тем самым удовлетворяется основная потребность ребенка как общественного существа в общении и совместной жизни со взрослыми.

Предпосылки ролевой игры возникают на протяжении раннего детства внутри предметной деятельности. Они состоят в овладении действиями с предметами особого рода — игрушками. Уже в самом начале раннего детства дети в совместной деятельности со взрослыми усваивают некоторые действия с игрушками и потом самостоятельно их воспроизводят. Такие действия обычно называют игрой, но подобное название может быть применено в данной ситуации только условно.

Содержание начальных игр ограничивается двумя-тремя действиями, например кормлением куклы или животных, укладыванием их спать. Фактически дети этого возраста еще не отображают моментов своей собственной жизни (как это происходит позже), а манипулируют с предметом так, как им показал взрослый. Они еще не кормят куклу, не убаюкивают ее — ничего не изображают, а только, подражая взрослым, подносят чашку ко рту куклы или кладут куклу и похлопывают по ней. Характерным для этих специфических игр является то, что ребенок производит определенные действия только с теми игрушками, которые употреблял взрослый в совместной деятельности с ним.

Очень скоро, однако, ребенок начинает переносить способ действия взрослого на другие предметы. Впервые появляются игры, представляющие собой воспроизведение в новых условиях действий, наблюдавшихся ребенком в повседневной жизни.

1, 3, 0. Ирина, наблюдая, как варят в кастрюле кашу, берет эмалированную кружку, ставит ее на стул и начинает мешать чайной ложкой в пустой кружке, точнее, постукивает ложкой по дну, поднимая и опуская ее, потом постукивает ложкой по краю кружки так же, как это делает взрослый, чтобы стряхнуть остатки каши. (Из наблюдений Ф. И. Фрадкиной.)

Перенос действия, наблюдавшегося в жизни, на игрушки значительно обогащает содержание детской деятельности. Появляется много новых игр: дети моют куклу, обливают ее, изображают прыжок ее с дивана на пол, скатывают куклу с горки, идут с ней гулять. В это же время ребенок может сам изображать различные действия, не выполняя их реально. Он ест из пустой чашки, пишет палочкой на столе, варит кашу, читает.

1, 3, 0. Ирина, когда находит книжку (любую — записную, детскую толстую книгу, профсоюзный билет, словом, всякое подобие книжки со страницами), садится на пол, открывает ее, начинает перелистывать страницы и произносить множество нечленораздельных звуков. В последние дни это стало обозначаться словом «читать». Этим словом она пользуется

для выражения желания получить книжку. Сегодня она также села и начала перелистывать страницы, а затем я услышала слово «тиска» (книжка), а дальше звуки, которыми трудно воспроизвести «чтение». (Из наблюдений Ф. И. Фрадкиной.)

В это время советом можно вызвать у ребенка новую по содержанию игру, если соответствующее действие ему известно. Перенос действия с одного предмета на другой и ослабление его жесткой связи с предметом свидетельствуют о значительном продвижении ребенка в овладении действиями. Но здесь еще нет игрового преобразования предметов, использования одних предметов вместо других. Такое преобразование возникает позднее и представляет собой первый шаг к превращению предметного действия в собственно игровое.

В дополнение к сюжетным игрушкам дети начинают широко использовать всевозможные предметы в качестве *заместителей отсутствующих предметов.* Так, кубик, брусок, катушка, камень используются ребенком в качестве мыла при мытье куклы; камнем, костяным колечком, цилиндром из строительного материала он может кормить куклу; палочкой, ложкой, карандашом он измеряет кукле температуру; шпилькой, кеглей, палочкой стрижет когти или волосы и т. п. Замещая один предмет другим, ребенок на первых порах еще не дает предмету-заместителю игрового названия. Он продолжает называть предметы-заместители их обычным названием независимо от использования в данной игре.

2, 1, 0. Лида сидит на ковре, держа в руках колесо от лошадки и гвоздь. Воспитатель протягивает ей куклу и говорит: «Покорми куклу». Лида подносит гвоздь ко рту куклы, т.е. использует как ложку. На вопрос: «Что это?» — Лида отвечает: «Ось» (гвоздь). Потом бежит, находит на полу горшочек, помешивает в нем гвоздем, говоря «Ка» (каша), снова бежит к кукле и кормит ее гвоздем из горшочка. Гвоздь продолжает называться гвоздем, он даже в игре не является еще для ребенка ложкой, хотя и используется как ложка, правда, только в дополнение к сюжетным игрушкам. (Из наблюдений Ф. И. Фрадкиной.)

На следующей ступени дети не только используют одни предметы в качестве заместителей других, но уже самостоятельно дают этим предметам игровые названия.

Дети раннего возраста сначала действуют с предметом, а потом осознают назначение предмета в игре. При этом ребенку нужно, чтобы с предметом-заместителем он мог действовать так же, как с реальным предметом. Сходства в цвете, форме, величине, материале пока не требуется.

Хотя в играх детей раннего возраста нет развернутых ролей, но можно наблюдать постепенное формирование предпосылок к ролевой игре. *Одновременно с появлением в играх предметов-замести-*

телей дети начинают изображать действа конкретных взрослых (мамы, воспитательницы, няни, врача, парикмахера).

2, 4, 0. Таня укладывает куклу спать, тщательно укрывает ее, подворачивает одеяло под куклу так, как обычно это делает воспитательница, и говорит, обращаясь к кукле: «Вот, спатеньки нужно». В том же возрасте она наливает из ведерка в чашку и говорит: «Не трогать кисель». Приносит куклу, сажает ее и говорит: «Ты сиди, дам кисель», снова переливает из сосуда в сосуд и говорит: «Кушай! Нет, нет, второго не получишь!» (Так говорит воспитательница детям, если они не съедают первого.)

2, 6, 0. Боря усаживает плюшевого зайца на газету, прикрывает ему грудь другим куском газеты, как салфеткой, и берет в руки прутик от метелки. На вопрос воспитательницы: «Что ты делаешь?» — Боря отвечает: «Боя пиикмахер (парикмахер)» и водит прутиком по голове и ушам зайца — стрижет его. (Из наблюдений Ф. И. Фрадкиной.)

Как правило, называние себя именем взрослого до самого конца раннего детства следует за действием. Ребенок сначала играет, а потом называет себя — в своем действии он узнает действие взрослого.

Предпосылки к ролевой игре — переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого человека, формирование действий, воспроизводящих действия других людей, — усваиваются ребенком под руководством старших.

В связи с развитием предметной деятельности в раннем детстве возникают и предпосылки к овладению рисованием, которое в дошкольном возрасте превращается в особый вид деятельности — *изобразительную деятельность.* В раннем детстве ребенок учится наносить карандашом штрихи на бумагу, создавать так называемые каракули и усваивает *изобразительную функцию рисования* — начинает понимать, что рисунок может изображать те или иные предметы. Начало нанесения каракуль связано с манипулированием карандашом и бумагой, которые дают ребенку взрослые. Подражая взрослым и проводя карандашом по бумаге, дети начинают замечать остающиеся на ней следы. Каракули, которые появляются из-под карандаша, представляют собой прерывающиеся, слегка закругленные, с одинаковым слабым нажимом линии.

Вскоре ребенок усваивает функцию карандаша как орудия, предназначенного для нанесения линий. Движения ребенка становятся более точными и разнообразными. Более разнообразными становятся и наносимые на бумагу каракули. Ребенок сосредоточивает на них внимание. Он начинает предпочитать одни каракули другим и повторять некоторые из них многократно. Получив заинтересовавший его результат, ребенок рассматривает его, прекращая всякую двигательную активность, затем повторяет движе-

ние и получает другие каракули, близкие по виду к первым, которые он тоже рассматривает.

Чаще всего ребенок предпочитает воспроизводить четко выраженные каракули. Сюда относятся прямые короткие линии (горизонтальные или вертикальные), точки, галочки, спиралеобразные линии. На этой стадии линии, проводимые ребенком, — образные линии — еще ничего не изображают, поэтому они называются *доизобразительными. Переход ребенка от доизобразительной стадии к изображению включает две фазы: вначале возникает узнавание предмета в случайном сочетании линий, затем — намеренное изображение.*

Конечно, взрослые пытаются руководить рисованием ребенка, показывают ему, как рисовать мячик, солнышко, когда он черкает по бумаге, спрашивают, что он нарисовал. Но до известного момента ребенок таких указаний и вопросов не принимает. Он чертит каракули и остается этим доволен. Перелом наступает тогда, когда ребенок начинает связывать некоторые из каракулей с тем или иным предметом, называет их палкой, дядей и т.д. Возможность появления в каракулях изображения предмета так привлекательна, что ребенок начинает напряженно ждать этого момента, энергично нанося штрихи. Он узнает предмет в таких сочетаниях линий, которые имеют с ним лишь отдаленное сходство, и увлекается настолько, что часто в одной каракуле усматривает два или несколько предметов («Окно... нет, это комод» или: «Дяденька, нет — барабан... Дяденька играет в барабан»).

Намеренное изображение предмета возникает, однако, не сразу. Постепенно ребенок переходит от называния уже нарисованной каракули к словесному формулированию того, что он собирается изобразить. *Словесное формулирование намерения является началом изобразительной деятельности ребенка.*

Когда ребенок раннего возраста высказывает намерение что-нибудь изобразить («Нарисую дядю... солнышко... зайчика»), он имеет в виду знакомый ему *графический образ* — сочетание линий, которое в его прошлом опыте обозначалось как тот или иной предмет. Графическим образом многих предметов становится замкнутая закругленная линия. Так, например, кругоподобные кривые, которыми двухлетняя девочка в изобилии покрывала бумагу, обозначая их «тетя», «дядя», «шарик» и т.д., ничем, по существу, одна от другой не отличались. Однако ребенок приходит к пониманию того, что одно лишь обозначение предмета без сходства с ним не может удовлетворять окружающих людей. Это перестает удовлетворять и самого художника, так как он быстро забывает, что изобразил. Ребенок начинает применять доступные ему графические образы только для изображения тех предметов, которые имеют некоторое сходство с этими графическими образами. В то же время он пытается искать новые графические образы. Пред-

меты, для которых у ребенка графических образов нет (т.е. нет представления о том, как они могут изображаться), он не только не рисует сам, но и отказывается рисовать по просьбе взрослых. Так, один мальчик категорически отказывался рисовать дом, человечка и птичку, но сам охотно предлагал: «Давай я лучше нарисую, как пишут. Хочешь, я нарисую лесенку?»

В этот период резко ограничивается круг изображаемых предметов. Ребенок начинает рисовать один или несколько объектов, так что само рисование становится для него деятельностью по изображению этих объектов и соответственно иногда приобретает даже особое название, например «делать человечка».

Происхождение графических образов, которые употребляет ребенок, может быть разным. Некоторые из них он находит сам в процессе черкания, другие являются результатом подражания, копирования рисунков, предлагаемых в виде образцов взрослыми, но значительно упрощенных. К последним относится типичное для детей изображение человечка в виде «головонога» — кружочка с точками и черточками внутри, изображающего голову, и отходящих от него линий, изображающих ноги. Пока запас графических образов у ребенка очень мал, в его рисовании выступает сочетание намеренного изображения предмета, для которого уже имеется такой образ (например, человек в виде «головонога»), и узнавания в случайно нанесенных штрихах знакомых предметов, графические образы которых еще отсутствуют.

2, 11, 4. Кирилл увлекся игрой с красками. Мажет бумагу и выжидающе смотрит на результат: «О! Тлава (трава). Сейчас по ней пойдет Кила». Рисует «головонога». Ставит красочные точки по всему полю листа бумаги: «Это будут птички! Сейчас еще что-нибудь получится!» (Из дневника В.С. Мухиной.)

Реализация сколько-нибудь сложного графического образа связана для ребенка с немалыми усилиями. Определение цели, ее исполнение, контроль за собственными действиями — трудная задача для ребенка. Он утомляется и отказывается продолжать начатое изображение: «Я устал. Не хочу больше». Но стремление ребенка к изображению предметов и явлений внешнего мира так велико, что все трудности постепенно преодолеваются. Правда, бывают случаи, когда у нормальных, здоровых детей по тем или иным причинам графические образы не складываются. Такие дети, несмотря на достаточно развитое восприятие и мышление, оказываются не способными к намеренному построению изображения. Так, один мальчик всякий раз, приступая к рисованию, говорил: «Сейчас посмотрим, что получится» — и начинал наносить на бумагу разнообразные линии, внимательно рассматривая их при этом. В какой-то момент получившееся сочетание линий вызывало у него определенный образ, и он давал рисунку назва-

ние, а затем дополнял этот рисунок. В некоторых своих каракулях ребенок так и не мог увидеть образа и с огорчением констатировал: «Ничего не получилось». (Подобное рисование продолжалось вплоть до пяти лет, пока мальчик не пошел в детский сад.)

Описанный случай не является исключением. При отсутствии руководства со стороны взрослых многие дети подолгу задерживаются на стадии узнавания каракуль, доводя эту стадию до своеобразного совершенства. Они научаются создавать очень сложные сочетания линий, причем каждый новый листок бумаги покрывается оригинальным сочетанием, так как ребенок в поисках образа старательно избегает повторений.

Для формирования собственно изобразительной деятельности недостаточно лишь отработки «техники» нанесения линий и обогащения восприятия и представлений. Необходимо формирование графических образов, что возможно при систематическом влиянии взрослого.

Ранний возраст — период, когда ребенок, психологически погружаясь в предметную и изобразительную деятельность, осваивает разнообразные виды замещений: в его действиях любой предмет может взять на себя функцию другого предмета, обретая при этом значение изображения или знака отсутствующего предмета. Именно упражнения замещения формируют основы для развития знаковой функции сознания и для развития особой психической реальности, помогающей человеку встать над миром постоянных природных и рукотворных предметов. Эта реальность — воображение. Конечно же, в раннем возрасте все эти удивительные, свойственные человеку формы психической жизни представлены в качестве предтечи того, что может развиться в последующие возрастные периоды.

§ 4. Предпосылки формирования личности

В ходе психического развития ребенка происходит не только усвоение разнообразных действий и формирование психических процессов и качеств, необходимых для их выполнения. Ребенок постепенно овладевает свойственными человеку формами поведения в обществе и, главное, теми внутренними чертами, которые отличают человека как члена общества и определяют его поступки.

Взрослый человек руководствуется в поведении преимущественно осознанными мотивами: он отдает себе отчет в том, почему в данном случае он хочет или ему следует поступить именно так, а не иначе. Мотивы поведения взрослого представляют собой определенную систему, зависящую от того, что для него более и что менее значимо. Он может, например, отказаться от привлекательной финансовой операции, если предвидит достаточную степень

риска, а он не готов поступить авантюрно, или он может заставить себя работать, хотя он устал и, казалось бы, заслужил право на отдых.

Ребенку предстоит овладеть способностью рефлексировать на все привходящие обстоятельства и свои цели. Мотивы его поведения, как правило, неосознанны и не выстроены в систему по степени значимости. Внутренний мир ребенка лишь начинает приобретать определенность и устойчивость. И хотя образование этого внутреннего мира происходит под решающим влиянием взрослых, они не могут вложить в ребенка свое отношение к людям, к вещам, передать ему свои способы поведения.

Малыш не только учится жить. Он уже живет, и любые внешние влияния, в том числе и воспитательные воздействия взрослых, приобретают разное значение в зависимости от того, как принимает их ребенок, в какой мере они соответствуют сложившимся у него ранее потребностям и интересам. При этом во многих случаях воспитательные влияния, требования, которые взрослые предъявляют к ребенку, неизбежно оказываются для него противоречивыми. Так, например, малышу всячески прививают интерес к игрушкам, действиям с ними. Это приводит к тому, что игрушки приобретают для ребенка большую притягательную силу. И в то же время от него требуют, чтобы он, считаясь с другими детьми, уступал игрушку, признавал права сверстника. Должно пройти немало времени, прежде чем у ребенка сложатся психологические черты, позволяющие увязывать между собой разнородные побуждения, подчинять одни из них другим, более значимым.

Особенности поведения. Отличительной особенностью поведения ребенка раннего возраста является то, что он действует, не задумываясь, под влиянием возникающих в данный момент чувств и желаний. Эти чувства и желания вызываются прежде всего непосредственным окружением ребенка, тем, что попадается ему на глаза. Поэтому его поведение зависит от внешних обстоятельств. Малыша очень легко привлечь к чему-нибудь, но так же легко и отвлечь. Если, например, ребенок заплакал от огорчения, то его нетрудно утешить — дать взамен игрушки, которой он лишился, другую или вообще чем-нибудь занять его. Но уже в начале раннего детства в связи с формированием устойчивых представлений о предметах начинают возникать чувства и желания, связанные с предметами, о которых ребенок помнит, хотя и не видит их перед собой в данный момент.

1, 3, 0. Миша, играя в саду, завладел мячом другого ребенка и никак не хотел с ним расстаться. Вскоре ему предстояло идти домой ужинать. В какой-то момент, когда внимание ребенка было отвлечено, мяч удалось убрать, а ребенка — унести в дом. Во время ужина Миша вдруг пришел в сильное волнение, начал отказываться от еды, капризничать, пытался выбраться из креслица, срывал с себя салфетку и т. п. Когда его

пустили на пол, он сразу успокоился и с криком «мя... мя!» отправился сначала в сад, а затем к дому того ребенка, которому принадлежал мяч. (Из наблюдений Л.И.Божович.)

Установление связи чувств и желаний с представлениями делает поведение ребенка более целенаправленным, менее зависимым от конкретной ситуации, создает основу для развития речевой регуляции поведения, т.е. выполнения действий, направленных на словесно обозначенные цели.

Поскольку поведение детей определяется характером их чувств и желаний, большое значение имеет развитие у них таких чувств, которые побуждают учитывать интересы других людей, поступать в соответствии с требованиями взрослых.

Уже в младенчестве у детей начинают формироваться любовь, симпатия к близким людям — матери, отцу, воспитательнице в яслях. В раннем детстве эта симпатия приобретает новые формы. Ребенок стремится получить от взрослого похвалу, ласку, огорчается, если взрослый им недоволен. Примерно к середине второго года, если ребенок общается с другими детьми, чувство симпатии переносится и на них. Оно выражается в сочувствии, помощи пострадавшему ребенку, иногда в желании поделиться сладостями, игрушками.

1, 11, 25. Андрюшу наказали, поставили носом в угол. Обиженный Андрюша громко плачет. Кирилка подходит к нему, гладит по головке, уговаривает: «Не плать, Дюка, не плать». Андрюша плачет еще громче. Уткнулся брату в плечо. Кирилка сам вот-вот заплачет: «Не надо, не плать, Дюка!» (Из дневника В.С.Мухиной.)

Ребенок легко заражается чувствами других людей. Так, в группе, когда один-два ребенка начинают плакать, этот плач подхватывают и другие, и он нередко распространяется на всех малышей.

Внешний образ. В раннем возрасте ребенок открывает себя как отдельную персону. Он начинает произвольно овладевать своим телом, совершая целенаправленные движения и действия: он ползет, идет, бежит, принимает разнообразные позы, свойственные взрослым, и совершает преобразования со своим телом, свойственные исключительно пластике малолетнего ребенка. Он повисает на стуле вниз головой, смотрит на мир сквозь свои ноги, согнувшись пополам, радостно ощущая гибкость своего тела и произведенную им перевернутость мира. Ребенок пристально наблюдает все статические изменения своего тела и чувственно переживает мышечные чувства, которые возникают при всяком новом движении или замирании. Прислушиваясь к себе внутреннему, ребенок изучает и себя внешнего. Он играет со своей тенью; наблюдает за тем, «как шалят» и как действуют его ручки и ножки; он рассматривает себя в зеркале, пристально глядя себе в глаза и весело наблюдая свои гримаски и движения.

Лицо. В раннем возрасте лицо ребенка интенсивно развивается конституционно и мимически. Лицо заметно меняет свои пропорции — круглая форма лица начинает постепенно переходить в овальную, что связано с изменением лицевого черепа, с преобразованием челюстей, когда появляется два ряда мелких зубиков, которыми ребенок с удовольствием грызет жесткую и хрустящую пищу. В течение первых двух лет высота лица от корня носа до нижнего края подбородка увеличивается с 39 до 81 мм.

По мере развития ребенка выразительность его мимики становится все более разнообразной и более определенной. В раннем возрасте намечаются новые тенденции в развитии мимики. Появляется большое разнообразие выразительных мин, которыми ребенок может уже достаточно успешно управлять, рефлексируя при этом на реакции близких взрослых. Умилительными физиономиями и сопряженными с ними позами ребенок достаточно успешно пользуется при взаимодействии со взрослыми. Просящие взгляды и лукавые полуулыбки, заглядывание снизу вверх в глаза из-под склоненной головки и другие действующие на взрослых мины говорят о том, что ребенок раннего возраста начинает рефлексировать на свои мимические и пантомимические возможности и достаточно успешно пользоваться этим в лучшие моменты общения. В то же время подавляющее число мимических выражений ускользает от внимания, не контролируется ребенком, и поэтому его чувства хорошо читаются взрослыми.

Овладение телом. Тело — прежде всего организм человека в его внешних физических формах и проявлениях. Телесное развитие ребенка сопряжено с его психическим развитием[1]. «Я» человека помимо духовного еще и телесно, в частности оно является проекцией некоторой поверхности: образ «Я» включает особенности всего внешнего облика. Телесные переживания ребенка занимают одно из главных мест в процессе развития. Несмотря на наличие дифференцированной кинестезии уже в младенческом возрасте, ребенок именно в раннем возрасте начинает осваивать свое телесное, физическое «Я». В это время ребенок глубоко прочувствует наличие у себя частей тела, участвующих в его действиях и деятельности. Самоощущение ребенка (его «образ самого себя», М.И. Лисина) возникает еще в младенчестве. Но этот первичный образ еще синкретичен и неустойчив. Лишь в раннем возрасте опыт движений и действий, опыт телесного и практического общения с другими людьми продвигает ребенка в самопознании и в формировании отношения к своему телу.

---

[1] См.: *Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. — М., 1924; *Заззо Р.* Стадии психического развития ребенка. — М., 1968; *Фрейд З.* Введение в психоанализ: лекции. — М., 1989.

Особое место в телесном развитии занимает *телесная дифференциация*. В процессе двигательного развития у ребенка происходит значимая для телесного и психического развития дифференциация функций левой и правой руки. Одна из рук начинает выполнять преимущественно главные действия в разных видах деятельности. В это время преимущественное использование правой или левой руки дает основание причислить ребенка к право- или леворуким. Обычно в этом случае вырабатывается одностороннее доминирование, и связано это не только с ведущей рукой, но и со всеми симметричными частями тела (нога, глаз, ухо). В раннем возрасте дифференциация правой и левой руки только начинает себя обнаруживать. Однако важно продвигать ребенка в этом отношении, так как есть указания на то, что у детей, продвинутых в телесном развитии, быстрее определяется право- или леворукость и они обретают общую гармоничность в движениях и действиях.

Наряду с дифференциацией ручных действий у ребенка раннего возраста происходит развитие общей телесной координации. Особое значение для психического развития обретает прямохождение.

Прямохождение. В конце младенческого возраста ребенок начинает делать первые шаги. Перемещение в вертикальном положении — трудное дело. Маленькие ножки ступают с большим напряжением. Управление движениями ходьбы еще не сложилось, и поэтому ребенок постоянно теряет равновесие. Малейшее препятствие в виде стула, который надо обойти, или мелкого предмета, который попал под ступню, затрудняет ребенка, и он после одного-двух шагов падает на руки взрослых или на пол. Что же все-таки заставляет его преодолевать страх перед падением и вновь и вновь прилагать усилия для того, чтобы совершать первые шаги? На первых порах это участие и одобрение взрослых.

Ребенок испытывает удовольствие от самого процесса овладения собственным телом и стремится как бы увеличить эту власть над собой, преодолевая препятствия. Ходьба, вытесняя ползание, становится основным средством перемещения, приближения к желаемым предметам.

Постоянные добровольные упражнения в ходьбе быстро приводят к большей телесной устойчивости и доставляют ребенку истинную радость от чувства овладения своим телом. Чувство овладения придает малышу уверенность при перемещении к цели, что позитивно влияет на его настроение, но объективно сами движения еще долго остаются недостаточно координированными.

1, 0, 0 — 1, 1, 0. Кирилл идет, расставив широко ручки, держа туловище наклонно вперед. Лицо радостное. Иногда радость столь сильна, что Кирюша, стоя, принимается неистово размахивать ручками и, конечно, шлепается. Однако такие казусы никак не отражаются на его желании ходить и на хорошем настроении.

Андрюша совсем другой. Глазами он мерит расстояние до какого-нибудь стоящего поблизости предмета и бегом-бегом направляется к нему. Затем подыскивает новую цель и устремляется к ней. Частенько, однако, малышом овладевает робость, и он идет только тогда, когда есть рядом страховка — мебель, стены, за которые в случае чего можно удержаться, или рука взрослого. По «пересеченной» местности мальчик для верности и скорости передвигается на четвереньках. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Изо дня в день ребенок с охотой и упорством совершает двигательные упражнения. Скоро он начинает передвигаться гораздо свободнее. Движения совершаются уже без того огромного напряжения, которое было прежде. В это время дети при передвижении явно ищут дополнительные трудности — идут туда, где горки, ступеньки, всяческие неровности. В полтора года дети живут упражнениями в движении. Просто бег и просто ходьба их уже не устраивают. Дети сами нарочно осложняют свою ходьбу: ходят по всяческим мелким предметам, ходят вперед спиной, кружатся, бегают сквозь заросли, хотя рядом может быть свободный проход, передвигаются с закрытыми глазами. (По материалам Н.Н. Ладыгиной-Котс, В.С. Мухиной.)

Таким образом, на первых ступенях овладение ходьбой является для ребенка особой задачей, связанной с сильными переживаниями и периодом интенсивного формирования образа тела. Постепенно достигается автоматизация передвижения, и оно перестает представлять для ребенка самостоятельный интерес.

Овладение телом и способность передвижения человеческим способом подводят ребенка к тому, что он вступает в период более свободного и самостоятельного общения с внешним миром. Овладение ходьбой развивает возможности ориентировки в пространстве. Мышечное чувство становится мерой отсчета расстояния и пространственного расположения предмета. Приближаясь к предмету, на который он смотрит, ребенок практически осваивает его направление и удаленность относительно исходного места.

Освоив передвижение, ребенок немного расширяет круг вещей, ставших объектами его понимания. Он получает возможность действовать с самыми разнообразными предметами, которые прежде родители не считали нужным предлагать младенцу.

Ребенок узнает на личном опыте, что до того дерева от крыльца надо идти мимо куста, который колет острыми иглами, что на пути глубокая яма, в которую лучше не падать, что у скамейки грубая поверхность и она может наградить болезненными занозами, что цыплята очень мягонькие, но зато у курицы очень крепкий клюв, что трехколесный велосипед можно катить, взявшись за руль, а большую тачку невозможно сдвинуть с места и т.п. Увеличивая самостоятельность ребенка, ходьба расширяет вместе с тем его возможности в ознакомлении с предметами и их свойствами.

Телесные удовольствия. Общее овладение телом, прямохождение, достаточно дифференцированные ручные действия — дости-

жения в физическом и психическом развитии, которым сопутствует чувство удовольствия и удовлетворенности собой, доставляют дитяте телесные удовольствия. Ребенок до изнеможения действует, наслаждаясь ощущениями, нарабатывая телесный и психический опыт, одновременно реализуя тем самым онтогенетический потенциал к развитию и вхождение в мир человеческих условий психического развития.

Одновременно, телесно общаясь с близким взрослым (прикасаясь к нему, получая от него телесную ласку в виде поцелуев, поглаживания, дружеских шлепков и толчков), ребенок начинает осознавать ценность и значимость для себя телесного соприкосновения. Он уже сознательно хочет этих прикосновений и ласк, ищет способы их получения. Просит: «Смотри, как я это делаю», «Смотри, как я прыгаю». Требует или нежно умоляет: «Обними меня», «Давай поборемся».

Телесные контакты, особенно со значимым взрослым, помимо удовольствия придают малышу уверенность в себе и неизменное чувство радости бытия. Телесная поддержка ребенка субъективно для него выступает как признание его ценности, а в раннем возрасте ребенок уже начинает стремиться к признанию.

Притязание на признание. Начиная с полутора лет оценка поведения ребенка взрослыми становится одним из важных источников его чувств. Похвала, одобрение окружающих вызывают у детей *чувство гордости*, и они пытаются заслужить положительную оценку, демонстрируя взрослым свои достижения.

Несколько позднее, чем чувство гордости, ребенок начинает испытывать *чувство стыда*, в случаях если его действия не оправдывают ожиданий взрослых, порицаются ими. Чаще всего ребенку становится стыдно, если он неправильно произносит слова, ошибается, рассказывая стишок, и т.п. Но постепенно он начинает стыдиться и не одобряемых взрослыми поступков, когда ему специально указывают на них, стыдят его. В некоторых случаях чувство стыда может быть настолько сильным, что перевешивает другие побуждения и заставляет ребенка отказаться от привлекательной игрушки или совершить какой-либо другой, трудный для него поступок.

2, 6, 12. Кирилка с гордостью показывает: «У меня какие бабочки!» Пятилетний Толя с завистью сказал, указывая на двух из них: «У меня таких никогда не было». Я предлагаю Кирюше подарить Толе одну красавицу (черная бабочка с красными и белыми пятнами на крыльях). Кирюша протестует. Никакие уговоры и обещания не помогают. Кирюша упирается и не хочет расстаться с красавицей, хотя предлагает Толе лимонницу и особенно активно отдает ему единственную ободранную капустницу. Так мы и ушли домой.

Дома говорю Кирилке, что он жадина. Кирилл возбужден, со слезами кричит: «Я не жадина!»

Предлагаю пойти и отдать Толе бабочку. Кирилл: «Нет!» — «Ну тогда ты жадина. Толя тебе дал поиграть игрушечного цыпленка». — «Я отдам Толе цыпленка». — Хватает цыпленка, бежит к двери. Надо сказать, что с этим цыпленком Кирюша играет все лето и всегда кладет его с собой спать. — «Это тебе не поможет. Ты все равно будешь жадиной». Кирилл берет одну красавицу и, говоря: «Я не жадина», идет в сад к Толе, протягивает ему бабочку: «На, я не жадина». Как только Толя взял бабочку, Кирюша разрыдался, протянул руку к бабочке, снова отдернул ее. Сквозь рев приговаривал: «Красавица... Я не жадина...» Долго-долго всхлипывал. О красавице вспоминал весь день. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Конечно, развитие самоуважения, чувства гордости и стыда совсем не означает, что ребенок под их влиянием систематически контролирует свои поступки. К такому контролю он еще неспособен.

Возможность сознательно управлять своим поведением у ребенка раннего возраста крайне ограниченна. Ему очень трудно удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания и еще труднее выполнить непривлекательное действие по предложению взрослого.

Выполняя даже самые простые, но неинтересные для них задания взрослых, дети либо видоизменяют их, превращая в игру, либо быстро отвлекаются и не доводят дело до конца. Так, собирая в ящик разбросанные кубики, ребенок попутно строит из них башенки, скамеечки или просто, бросив в ящик несколько кубиков, уходит, оставляя остальные несобранными. Нужна большая настойчивость взрослого, многократные напоминания, чтобы ребенок в конце концов выполнил требование.

Социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: *через усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей.* Этот процесс осуществляется через посредника (старшего) и соучастника усвоения социальных норм (ровесника). Таким образом, социальное развитие выступает как ситуация овладения отношениями с посредником (старшим), с соучастником усвоения норм (ровесником), с миром постоянных вещей. Тем самым выделяются три вида зависимостей, каждая из которых, с одной стороны, имеет свою специфику, а с другой — опосредована остальными.

Отношения со старшим возникают у ребенка практически сразу — в младенчестве. Несколько позднее устанавливаются отношения с ровесником. С возрастом обе формы поведения сливаются в единую, которая и закрепляется как зависимость от объекта общения.

Ребенок непосредственно зависит от старшего. Уже с младенческого возраста он настойчиво добивается положительных эмоциональных реакций. На фоне этой прямой зависимости ребенка от старшего в условиях преимущественно положительных отношений и происходит усвоение первичных норм поведения.

В это же время развивается *притязание на признание со стороны взрослого.* Пока ребенок мал, эта потребность выражается открыто. Ребенок непосредственно взывает к взрослому: «Смотри, как я ем! Смотри, как я делаю!» При этом малыш ожидает восхищения тем, как он ест, и тем, как он что-то делает.

1, 7, 0. Коля стоит, подняв кверху руки, и кричит: «Мама, мотли (смотри!) Мама, мотли!» Мама подходит и говорит: «Вот молодец! Как хорошо ты научился поднимать руки! Прямо как большой!» Ребенок радостно улыбается и начинает подпрыгивать: «Мотли, мама! Мотли, мама!» А через минуту он уже добивается одобрения матери, пытаясь прыгать через газету, брошенную на пол, и т.д. (Из наблюдений Р.Х. Шакурова.)

Взрослый, как правило, не обманывает ожиданий ребенка. Воспитание строится на формировании у него притязания на признание: «Ты молодец! Ты хорошо делаешь!» Так в повседневной жизни взрослые предъявляют к ребенку определенные требования, и, чтобы быть признанным взрослыми, ребенок стремится выполнить эти требования. Притязание на признание становится потребностью ребенка, определяющей успешность его развития.

Имя и его значение в раннем возрасте. В раннем возрасте ребенок хорошо усваивает свое имя. Имя человека одновременно представляет его индивидуальность другим и дарует ее самому ребенку. Имя отражает национальную принадлежность ребенка, выступает как мерило его социальной защищенности, является решающим фактором в приобретении индивидуальности. Оно отличает ребенка от других и одновременно указывает на его пол (обычно детям не нравятся имена, которые могут принадлежать как мальчикам, так и девочкам). Ребенок узнает свое имя прежде, чем фамилию, и пользуется именем в общении с другими. Имя индивидуализирует ребенка и одновременно идентифицирует его с определенной культурой.

«*Как тебя зовут?*» — один из первых вопросов к ребенку, когда взрослый или сверстник вступает в общение с ним.

Ребенок очень рано идентифицируется со своим именем и не представляет себя вне его. Можно сказать, что имя человека ложится в основу его личности. Ребенок отстаивает право на свое имя и протестует, если его называют другим именем.

2, 6, 10. Андрюша в озорном настроении. Поддразнивает братишку, заявляя, что он не Андрюша, а Кирюша.

Андрюша: Я — Кика!

Кирилл *(протестует)*: Я — Кика! Ты — Дюка.

Андрюша: Я — Кика, а ты — Дюка.

Кирилл ревет от возмущения. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Идентификация с собственным именем выражается в особом интересе к людям, которые носят такое же имя, к героям литературных произведений. В этом случае ребенок острее переживает

события, происходящие с тезкой, заинтересованнее относится к его судьбе. Все, что имеет отношение к имени ребенка, приобретает для него особый, личностный смысл.

Важность имени для формирования личности ребенка нельзя переоценить. С имени ребенка начинается обращение к нему, поощрение («Петя хороший мальчик!») или порицание его за недозволенные действия. С имени собственного ребенок раннего возраста начинает свое общение с окружающими, когда овладевает речью настолько, что может выразить *свои* желания и высказать оценку *своей* персоне.

Самопознание. Притязание на признание и идентификация с именем теснейшим образом связаны с другими параметрами самопознания. Важнейшей особенностью развития самопознания является познание себя как субъекта действия. Ребенок раннего возраста непременно проходит период, когда он по многу раз совершает одно и то же действие, при этом неукоснительно контролируя это действие в стереотипном его исполнении и в небольших вариациях (классический пример: открывает и закрывает дверь, ящик в шкафу или толкает предмет с края стола, чтобы он упал, и др.). Именно в этих действиях ребенок начинает чувствовать свою волю, себя как источник изменения предметов и тем самым выделяет самого себя из окружающего мира[1].

В раннем возрасте ребенок переживает качественное преобразование себя как субъекта, наконец осознающего себя в единстве и тождественности своего «Я».

Постепенно входя в предметный мир и в мир людей, ребенок пытается освоить эти миры, усваивая названия предметов и слова, раскрывающие функции этих предметов, а также человеческие роли и идентификации. Именно в этот период сензитивного развития речи и, следовательно, усвоения значений и смыслов, конструирующих социальные факторы развития, ребенок начинает заинтересованно соотносить свое имя с самим собой. Соотнесение имени и своего «Я» имеет достаточную временную протяженность.

Уже в год близнецы Кирюша и Андрюша реагировали именно каждый на свое имя: когда называлось имя «Кирюша», Кирюша радостно улыбался и пружинище приседал, когда называлось имя «Андрюша», Андрюша давал точно такую же реакцию.

Позже дети стали соотносить себя со своим отражением в зеркале, «сделав новое открытие».

---

[1] Многочисленные факты, подтверждающие сказанное, можно найти в кн.: *Селли Дж.* Очерки по психологии детства. — М., 1904; *Штерн В.* Психология раннего детства до шести лет. — Петроград, 1915; *Менчинская Н.А.* Дневник о развитии ребенка (от рождения до 8 лет). — М., 1948; *Мухина В.С.* Близнецы. — М., 1969; *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. — М., 1995.

1, 9, 2. Андрюша сделал открытие. Смотрит в зеркало и радостно сообщает: «Вотин Я!» Затем указывает на себя пальцем: «Вотин Я!» Указывает на меня: «Мама вот!» Тянет меня за собой. Подводит к зеркалу: «Вот мама!» — указывает на отражение в зеркале. «Вот мама!» — указывает на меня. И снова указывает на отражение: «Вот мама!» И так много раз.

1, 9, 7. Вот уже неделю дети с увлечением играют с зеркалом. «Вотин Я!» — указывают на изображение в зеркале. «Вотин Я!» — тычут себе в грудь. Уступая желанию ребят, перед зеркалом побывали все взрослые. Игрушки тоже были не забыты. Дети с многозначительным видом поочередно тычут пальцем то на предмет, то на его отражение. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Осознание себя как отдельного субъекта, как уникального «Я» происходит через телесные чувствования, «образ» тела, визуальный образ своего отражения в зеркале, через переживание своего волеизъявления и свою способность выделять себя как источник своих воли, эмоций и воображения.

Возникновение стремления к самостоятельности. Общение взрослого с ребенком дает ему возможность начать осознавать себя как отдельного человека. Это происходит в период с двух с половиной до трех лет. Разумеется, это случается не в «один прекрасный момент», а постепенно.

Выделения своего «Я» можно наблюдать в раннем возрасте. Благодаря особенностям общения со взрослыми, малыш учится говорить о себе в третьем лице: «Дай Пете!»; «Петя хочет!» Однако очень скоро он открывает, что «Я» может относиться к нему самому. Здесь наступает тот момент в осознании себя самого, который определяет начало формирования самосознания: «Я» начинает употребляться для обозначения самого себя среди других. Осознание себя как «Я» может произойти раньше или позже. Здесь много зависит от того, как общаются с ребенком близкие.

Ребенок раннего возраста отношение к самому себе заимствует у взрослых. Поэтому он нередко беседует с собой, как с посторонним: уговаривает, ругает, благодарит. Слитность с другими людьми, которую испытывает ребенок, можно наблюдать именно в раннем возрасте. Однако эмоционально переживаемое отторжение от других, обособление, выражаемое подчас в агрессии, также можно наблюдать в раннем возрасте, когда уникальное «Я» начинает «прорастать» сквозь синкретичное восприятие мира предметов и человеческих отношений.

К концу третьего года и под влиянием возрастающей практической самостоятельности происходит осознание себя как источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей. Внешне это понимание выражается в том, что ребенок начинает говорить о себе не в третьем, а в первом лице: *«Я хочу», «Дай мне», «Возьми меня с собой». В общении со взрослыми он научается отделять себя от других людей.*

Именно в общении с другими людьми *ребенок начинает осознавать, что он обладает волей*, которой может пользоваться. Он в потрясении чувствует себя *источником воли*. У него появляется стремление к волеизъявлению: он стремится к самостоятельности, к противопоставлению своих желаний желаниям взрослых. Он чувствует, что способен изменить мир предметов и человеческих отношений, он чувствует себя способным управлять своими действиями и своим воображением.

Кризис трех лет. Отделение себя от других людей, сознание собственных возможностей через чувство овладения телом, ощущение себя источником воли приводят к появлению нового типа отношения ребенка к взрослому. Он начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет пользоваться теми же правами, что и взрослые: выполнять такие же действия, быть таким же независимым и самостоятельным. Трехлетний Андрюша заявляет: «Когда я выясту (вырасту) большой, я буду сам чистить зубы. Я буду пливозить (привозить) вам тойт (торт). Я буду сажать Киюшу на шкаф. Я буду писать и читать большие книжки». Ребенок говорит о будущем. Но в действительности это вовсе не означает, что он собирается ждать, когда он вырастет.

Желание быть самостоятельным выражается не только в предлагаемых взрослым формах («Сделай это сам. Ты уже большой и можешь это сделать»), но и в упорном стремлении поступить так, а не иначе, ощутив прелесть и возбуждающую тревогу от волеизъявления. Эти чувства столь захватывающи, что ребенок открыто противопоставляет свои желания ожиданиям взрослых.

К концу раннего возраста Ярослав вдруг открыл для себя сладость от противостояния близким взрослым. Ничего не говоря, не возражая, вдруг в самых неожиданных местах стал останавливаться как вкопанный. Если его брали за руку и просили идти дальше или стремились взять на руки, он начинал безудержно сопротивляться и громко рыдать. Если его оставляли в покое, спокойно смотрел по сторонам, наблюдал за происходящим вокруг. Мог даже перекусить, если ему предлагали, а он проголодался. Но не сходил с места. Взрослый мог уйти. Ярослав оставался стоять. Однажды это противостояние продолжалось 1 час 40 мин. Крупные капли надвигавшегося ливня в этот раз позволили стать аргументом к тому, что пора уходить. (По материалам В.С. Мухиной.)

Считается, что проявление упорства есть упрямство и негативизм, направленные главным образом против близких взрослых. Действительно, негативная форма поведения редко адресуется к другим взрослым и не касается сверстников. Ребенок бессознательно рассчитывает на то, что проявление упорства и испытание близких не принесет ему серьезного ущерба.

Испытание собственной воли и открытый негативизм и упрямство имеют разные нюансы в поведении. В первом случае ребенку можно помочь испытывать самого себя, предложив ему возмож-

ные варианты трудных ситуаций, которые он должен сам для себя определить.

Ощущать себя источником своей воли — важный момент в развитии самопостижения.

Негативизм и упрямство развиваются внутри отношений взрослых и ребенка. Когда ребенок начинает чувствовать себя способным действовать самостоятельно достаточно успешно, он стремится сделать «сам».

Попытки обращаться с ребенком в рамках сложившихся прежде отношений могут привести к поддержанию негативизма и упрямства. Именно взрослый, как более социализированный человек, должен в каждом отдельном случае найти выход из детского противостояния, ведущего к чувству глубокого переживания ребенком своего обособления от других. Ведь настаивая на своем, ребенок не только реализует свою самостоятельность, но и впервые испытывает отторжение от других, которое провоцирует он сам, своей волей или дурным поведением.

Кризис трех лет возникает в результате определенных достижений в личностном развитии ребенка и невозможности его действовать по освоенным прежде способам общения с другими людьми. Но именно переживания кризиса обостряют сензитивность ребенка к чувствам других людей, учат не только навыкам позитивного общения, но и навыкам приемлемых форм обособления себя от окружающих. Учат рефлексии на себя и других людей, умению сравнивать себя с другими людьми в ситуации общения в социальном пространстве, контролируемом принятыми в обществе правами и обязанностями, выражаемыми для детского сознания в столь значимых словах, как *«можно»* и *«нельзя»*.

Возникающие в процессе развития и особым образом прочувствованные в условиях кризиса новообразования (развивающаяся и осознаваемая собственная воля; способность к обособлению; рефлексивные способности и др.) готовят ребенка к тому, чтобы стать личностью.

Глава 6

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане *общей сензитивности*, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

Дошкольный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения.

В дошкольном возрасте ребенок, *осваивая мир постоянных вещей*, овладевая употреблением все большего числа предметов по их функциональному назначению и испытывая ценностное отношение к окружающему предметному миру, с изумлением открывает для себя некоторую относительность постоянства вещей. При этом он уясняет для себя создаваемую человеческой культурой *двойственную природу рукотворного мира: постоянство функционального назначения вещи* и *относительность этого постоянства.*

В перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок постепенно обучается тонкой *рефлексии на другого человека.* В этот период через отношение со взрослым интенсивно развивается способность к *идентификации с людьми*, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изображениями и т. п. Одновременно ребенок открывает для себя позитивную и негативную силы *обособления*, которым ему предстоит овладеть в более позднем возрасте.

Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок *учится принятым позитивным формам общения*, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения.

В дошкольном возрасте продолжается активное овладение собственным *телом* (координацией движений и действий, формированием образа тела и ценностного отношения к нему). В этот период ребенок начинает приобретать интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым различиям, что содействует развитию *половой идентификации.* Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности посвящается ребенком и освоению специфических движений и действий, связанных с половой принадлежностью.

В этот период продолжают бурно развиваться речь, способность к замещению, к символическим действиям и использованию знаков, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, воображение и память.

Возникающее *неудержимое*, естественное для этого периода онтогенеза *стремление к овладению телом, психическими функциями и социальными способами взаимодействия с другими людьми* приносит ребенку чувство переполненности и радости жизни. В то же время ребенок испытывает потребность к удержанию освоенных действий через их неустанное воспроизведение. В эти периоды ребенок категорически отказывается присваивать новое (слушать новые сказки, овладевать новыми способами действий и др.), он

с упоением воспроизводит известное. *Весь период детства с трех до семи лет просматривается эта тенденция раннего онтогенеза человека: неудержимое, стремительное развитие психических свойств, прерывающееся выраженными остановками — периодами стереотипного воспроизведения достигнутого.*

В возрасте с трех до семи лет самосознание ребенка развивается настолько, что это дает основание говорить о *детской личности.*

§ 1. Особенности общения

Место ребенка в системе отношений в семье. Ребенок в возрасте от трех лет переживает сильное потрясение от своего открытия: он не является центром мироздания. Он открывает также, что не является центром своей семьи. Особенно его потрясает открытие, что папа любит маму, а мама — папу. До этого он бессознательно ощущал себя центром семьи, ощущал, что именно вокруг него, по его поводу происходили эмоциональные всплески в семье. А теперь он видит и слышит, что родители могут общаться друг с другом и без его участия. Разочарованный малыш начинает капризничать, проявлять агрессию. Ему кажется, что родители его «провели» — ведь им вполне хорошо и без него.

В действительности малыш стал более самостоятельным, и мама почувствовала, что может меньше им заниматься. Самостоятельность радует малыша. Но его не устраивает, что мама не принадлежит только ему. То же относится и к папе. Уходят формы общения, которые были естественными в младенческом и раннем возрасте: мама—малыш и папа—малыш. Теперь ребенку дают понять, что общение будет строиться иначе, как взаимодействие треугольника: мама—папа—малыш. Такие отношения не совсем устраивают ребенка. Он возмущается, ревнует, однако вынужден принять эти новые формы общения. Но он бдительно следит за родителями. И здесь разгораются новые страсти: то он предпочитает одного из родителей, то через некоторое время другого, и с такой же силой. Наконец эти ревнивые формы общения проходят. Успокоившийся ребенок восстанавливает душевное равновесие, он любит и маму, и папу.

Здесь следует обсудить ситуацию, когда в семье нет одного из родителей. Это неполная семья. По сложившейся традиции у нас при разводе ребенок остается с мамой. Пока ребенок был совсем маленьким, ему не приходило в голову, что у него нет папы. Но, став постарше, малыш вдруг обнаруживает, что у него только одна мама. Это открытие чрезвычайно волнует малыша, он становится обеспокоенным, легковозбудимым. Теперь мама должна думать, кто же из ее родных и близких мужчин поможет малышу справиться с нереализованной потребностью в отце. Взрослый мужчи-

на может дать ребенку многое, если сумеет стать его другом. Но самый лучший выход из создавшегося положения, если воспитанием ребенка будет заниматься родной отец.

Как бы то ни было, родители должны нести ответственность за своего ребенка. Хорошие родители, создав или не создав новые семьи, не должны снимать с себя ответственности за своего общего малыша, ведь он ничем не провинился перед ними.

Хорошие родители дают пример своему ребенку, не давят на него, стараются воспитать у него *чувство личности.* Для этого надо уважать своего ребенка, любить его, давать ему возможность исполнять допустимые желания, воспитывать у него сознательное отношение к своим поступкам.

Если ребенок здоров и достаточно развит по своим годам, если возникает в этом необходимость, его отдают в частную группу или отправляют в детский сад. Там ему предстоит учиться новым формам общения с новыми взрослыми и детьми.

Какой бы замечательной ни была воспитательница, как бы ни интересно было малышу среди детей, он с облегчением вздыхает, когда его забирают домой. Он не может обойтись без родительской ласки и нежности. Он ищет родительского внимания.

Речевое и эмоциональное общение. В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения: с помощью речи он учится рассказывать о значимых для него событиях, делиться своими впечатлениями; он учится строить с людьми адекватные лояльные отношения, узнавая от близких, что к человеку нужно обращаться по имени, приветливо глядя ему в глаза; он учится приветствовать людей в принятой форме, говоря им «Здравствуйте!», «Добрый день!»; он учится благодарить за оказанное внимание и испытывать за это не игровую, а реальную признательность. Речь как средство общения несет в себе не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную функцию. Эмоционально интонируется не только окрас слов, которые люди произносят в общении, но и сопровождающие речь мимика, позы и жесты. Подражая родителям и близким людям (идентифицируясь с ними), ребенок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой. Обладающая речевой культурой и сдержанная в своих эмоциональных проявлениях семья формирует у ребенка тот же тип общения. Недисциплинированная с точки зрения речевой культуры и эмоциональных проявлений семья получит в своем ребенке слепок своих недостатков в общении.

Стили общения, предлагаемые взрослыми. В практике родительского воспитания просматриваются следующие стили воздействия на своего ребенка.

Авторитарный стиль — жесткий стиль руководства с опорой на наказания, подавление инициативы, принуждение. Не-

смотря на малый возраст ребенка, ему предъявляют требования неукоснительного подчинения. Нередко такие родители ждут от своего малыша достижений, превосходящих его возможности. Здесь следует искать проблемы у самих родителей, которые превращают беззащитного малыша в козла отпущения. Такие родители нуждаются в социальном контроле, а ребенок — в специальной опеке.

Либерально-попустительский стиль исповедует принцип вседозволенности. Ребенок, лишаясь представлений о том, что можно и чего нельзя, не сможет вовремя и нормально войти в социальное пространство человеческих отношений. В этом случае любовь слепа: получая излишние ласки, ребенок не может стать самостоятельным человеком, ориентирующимся в мире прав и обязанностей.

Ценностное отношение к ребенку и понимание необходимости его нормальной и своевременной социализации — наиболее эффективный стиль воспитания, опирающийся на потребности ребенка в положительных эмоциях и в реализации притязаний на признание. При доброжелательности и любви к ребенку родители учат его подражанию, используют внушение и убеждение.

Обычно ребенок пяти—семи лет более уравновешен, чем в возрасте, когда ему три, четыре года. Он нашел для себя место среди своих близких и вполне доволен ими и самим собой. Но даже в благополучной семье его поджидают всевозможные жизненные испытания.

Одна трудность возникает, когда *ребенок перестает быть единственным в семье*, когда у него появляется брат или сестра. В этом случае малыш может испытывать отчуждение, чувствовать себя отвергнутым. Чтобы избежать травмы *отчуждения*, родители должны уделять внимание своему первенцу. Ребенок в принципе должен чувствовать себя уверенно. В этом случае он не только не будет ревновать, но и почувствует себя старшим братом (сестрой).

Другая трудность связана с *посещением учреждений типа детского сада*. Если ребенок до сих пор не ходил в детский сад, а теперь его туда отправляют, он будет думать, что это из-за маленького. Учитывая возможные переживания ребенка, следует начать водить в детский сад задолго до появления в семье новорожденного. В это время можно более естественно помочь ребенку адаптироваться к своей группе: пораньше забирать его, выражать уверенность в том, что он справится со всеми своими обязанностями и сам будет себя обслуживать («Ты сможешь!», «Ты справишься!», «Это у тебя получится!»).

У воспитателя с приходом в детский сад «домашнего» ребенка — особые заботы. Новенький чувствует себя скованно, он не умеет общаться с чужими взрослыми, и его пугает такое количество детей. Здесь нет рядом мамы. Малышу некомфортно и страшно.

Если воспитатель попросит, чтобы родители дали ребенку его любимую игрушку (мишку или другую зверюшку), если будет называть ребенка по имени, то он будет не так несчастен. При выраженной доброжелательности воспитатель старается привлечь к новенькому наиболее отзывчивых, не склонных к агрессии детей. То, как ребенок войдет в группу сверстников, зависит от умения воспитателя правильно подобрать ему товарищей по играм. При этом воспитатель держит новенького в поле своего внимания. Дети, видя это, тоже стараются быть дружелюбными.

Самый эффективный стиль общения в группе, когда взрослый и дети стоят друг по отношению к другу в позиции дружеского понимания. Именно такой стиль общения вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание значения сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при выполнении той или иной деятельности. Этот стиль общения воспитателя с детьми объединяет детей: со временем у них появляется чувство «Мы», ощущение сопричастности друг к другу.

Потребность в любви и одобрении. Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка — его взаимоотношения с другими людьми — взрослыми и детьми. Когда окружающие относятся к ребенку ласково, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие — чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

В обыденной жизни отношение окружающих к ребенку имеет широкую палитру чувств, вызывая у него разнообразные ответные чувства — радость, гордость, обиду и т.д. Ребенок чрезвычайно зависит от отношения, которое ему демонстрируют взрослые. Можно сказать, что потребность в любви и эмоциональной защите делает его игрушкой эмоций взрослого.

Ребенок, будучи зависим от любви взрослого, сам испытывает чувство любви к близким людям, прежде всего к родителям, братьям, сестрам.

3, 0, 4. Мать споткнулась на ступеньках, ведущих из одной комнаты в другую. Гюнтер сначала пытается помочь ей встать, затем начинает дуть на ушибленное место, повторяя с тревогой: «Теперь лучше?» Чтобы не дать заметить детям своей сильной боли, мать ушла в другую комнату. Гюнтер подтаскивает к двери стул, вскарабкивается на него, нажимает ручку и снова спрашивает нежным тоном: «Теперь лучше?» Потом возвращается на место падения и уносит стоящее там ведро, которое считает причиной несчастья, говоря, что не хочет, чтобы оно повторилось. (Из дневника К. Штерн.)

Любовь и нежность по отношению к другим людям связаны с возмущением и гневом против тех, кто выступает в глазах ребенка обидчиком. Ребенок неосознанно ставит себя на место человека, к которому он привязан (происходит неосознаваемая идентификация), и переживает боль или несправедливость, испытанную этим человеком, как свою собственную.

Потребность в любви и одобрении вызывает чувство ревности к тем, кто пользуется, как кажется ревнивцу, бо́льшим вниманием (даже если это любимые им брат, сестра).

4, 2, 15. Читаю книжку. Показываю картинки Кириллу, потом Андрею (он болеет, лежит в кроватке). Кирюша через некоторое время слегка дергает меня за руку.

— Кирилл, не смей!

— А чего он долго смотрит?

— Он же больной, я читаю ему. Ты можешь играть, если не хочешь слушать.

— Я отниму у вас книжку! (Из дневника В.С. Мухиной.)

5, 6, 15. Когда Гюнтер не умел бегать на лыжах, Гильда однажды в воскресенье пошла кататься на лыжах с отцом. Гюнтер был взволнован до слез, что у Гильды есть нечто «хорошенькое», а у него нет. Я утешала его обещанием показать вечером большую книжку с картинками. Развеселившись, он с торжеством сообщил об этом сестре, прибавив, что она не будет смотреть картинки. Я объяснила ему, что он ничего не потеряет, если и Гильда будет смотреть, но он воскликнул с плачем: «Значит, Гильда получит два раза «хорошенькое», а я только один!» (Из дневника К. Штерн.)

Потребность в любви и одобрении, являясь условием обретения эмоциональной защиты и чувства привязанности к взрослому, обретает негативный оттенок, проявляясь в соперничестве и ревности.

Развитие механизмов идентификации и обособления. Именно в общении через подражание ребенок осваивает способы взаимодействия людей друг с другом. Это взаимодействие обусловлено исключительной зависимостью человека от других людей. Идентификация как отождествление позволяет человеку эмоционально, символически (или иначе) «присваивать» чувства другого, а также переносить свои чувства, ценности и мотивы на другого. Здесь соединяются интериоризационные и экстраризационные механизмы идентификации. Именно во взаимодействии эти механизмы идентификации дают человеку возможность развиваться, рефлексировать и соответствовать социальным ожиданиям общества. Идентификация с другими не растворяет человека в социуме, так как она существует в неразрывном единстве с обособлением.

В дошкольном возрасте ребенок, стремясь к реализации своего «Я», в общении с другими людьми широко и естественно пользу-

ется идентификацией и обособлением. Стремясь получить похвалу, усвоить привлекательные для него способы действия, слушая захватывающую историю о близком человеке или любимую сказку, он с детской горячностью погружается в общение, в переживание за другого, проецируя себя на место этого другого. Стремясь подтвердить свою самостоятельность, свою смелость, ребенок весьма недвусмысленно обособляется, демонстрируя свое стремление настоять на своем: «Я так сказал!», «Я буду это делать!» и проч. Включенность механизма идентификации-обособления в детскую активность в общении открыта наблюдению, она не замаскирована никакими внешними приемами. В детстве ребенок еще не может достаточно искусно управлять своими эмоциями, толкающими его то отождествить себя с другим человеком или персонажем сказки (истории, рассказа), то отринуться от него в негодовании.

Постепенно на протяжении детства, упражняясь непрестанно изо дня в день, идентификация и обособление становятся не только более тонкими механизмами, но могут стать для ребенка и неосознаваемо используемой техникой общения. Ребенок может научиться использовать внешние проявления идентификации и обособления, начать эксплуатировать их в общении в корыстных целях. Однако, конечно, эти механизмы служат прежде всего открытому социальному взаимодействию.

Идентификация в форме сочувствия. Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, переносятся им и на персонажей художественных произведений — сказок, рассказов. Он сочувствует несчастью Красной Шапочки нисколько не меньше, чем реальному несчастью. Он может вновь и вновь слушать одну и ту же историю, его чувства к персонажам от этого не только не ослабевают, но и становятся сильнее: ребенок вживается в сказку, начинает воспринимать ее персонажей как знакомых и близких. Он идентифицируется с любимыми персонажами, сочувствует тем, кто попал в беду.

4, 6. Таня, рассматривая иллюстрацию, изображающую, как волк врывается к козлятам, сочувственно замечает: «И зачем только козлята открыли волку? Они бы открыли немножко дверь, и посмотрели бы в щелочку, и узнали бы, что это не ихняя мама». (По материалам Т.А.Репиной.)

Особое сочувствие ребенка вызывают положительные герои, но он может пожалеть и злодея, если тому приходится уж очень плохо. Чаще, однако, дети возмущаются поступками отрицательных персонажей, стремятся защитить от них любимого героя.

Чувства, испытываемые ребенком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий. Ужасаясь предстоящим событиям, он в испуге начинает

требовать, чтобы закрыли книгу и не читали ее дальше, или сам придумывает более приемлемый, с его точки зрения, вариант той части, которая его пугает. При этом нередко ребенок берет на себя роль героя.

Наблюдая ребенка в его естественных формах проявлений, мы видим, что взаимоотношения с другими людьми — важнейший, но, конечно, не единственный источник его чувств. Радость, нежность, сочувствие, удивление, гнев и другие переживания могут возникать у него по отношению к животным, растениям, игрушкам, предметам и явлениям природы. Знакомясь с человеческими действиями и переживаниями, ребенок склонен приписывать их предметам, растениям, животным — всему природному и рукотворному миру. Он сочувствует сломанному цветку или дереву, мишке, который попал под дождь, камню, что лежит у дороги и ему, наверное, очень скучно.

Идентификация в форме сочувствия — самая типичная для ребенка форма отождествления другого с собой и себя с другим.

Отчуждение в форме страха. Если ребенку недостает любви, он теряет уверенность в себе, к нему приходит чувство насильственной отчужденности других от него, он чувствует себя покинутым и одиноким. Отчужденное отношение близких к ребенку порождает у него чувство отчужденности от других и связанный с этим страх — состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения.

Некоторые взрослые считают для себя позволительным запугивать детей, лишь бы добиться от них послушания («Иди сюда, а то тебя заберет!..», «Не будешь слушаться, вон тот дядя в портфель посадит!»). В запугивании ребенка таится не только отчужденная позиция взрослого, но и явная агрессия.

Если взрослый не оказывает ребенку поддержки в необычной для него ситуации, предоставляет его самому себе, ребенок чувствует себя покинутым, испытывает страх. В необычной, неопределенной ситуации ребенка очень часто охватывает сильное волнение. Типичен в этом отношении *страх темноты.* Укладывая ребенка спать, взрослые обычно гасят свет и оставляют его наедине с самим собой. Темнота скрывает все знакомые предметы, каждый незначительный шум кажется необычным. Ребенок чувствует себя покинутым. Если ребенок хоть раз испугался в темноте, то потом темнота сама по себе будет пугать его.

Частое переживание страха влияет на общее физическое и психическое самочувствие ребенка.

От этих форм страха принципиально отличается *страх за других,* когда самому ребенку ничто не угрожает, но он переживает от страха за тех, кого любит. Такого рода страх есть особая форма сочувствия, и его появление у ребенка свидетельствует о развивающейся способности к сопереживанию.

Эмоциональное самочувствие ребенка в группе сверстников. Общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребёнка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками.

В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых появляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники.

Общение со сверстниками — жесткая школа социальных отношений. Именно общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения. «За радость общения» ребенок тратит много энергии на чувства, связанные с успехом идентификации и страданиями отчуждения.

Взаимодействие ребенка со сверстниками — это не только прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста, возможность общения с мальчиками и девочками. Дети дошкольного возраста активно интересуются друг другом, у них появляется выраженная потребность в общении со сверстниками.

В условиях специального дошкольного воспитания, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается детское общество, где ребенок приобретает первые навыки поведения среди равных участников общения.

На развитие личности ребенка влияет группа сверстников. Именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения.

Общение мальчиков и девочек. Особое место в общении детей начинают занимать отношения мальчиков и девочек. Еще в конце раннего возраста ребенок усваивает некое эфемерное знание о своей половой принадлежности, но он еще не узнал, каким содержанием должны быть наполнены слова «мальчик» и «девочка».

В период дошкольного возраста взрослые начинают сознательно или бессознательно обучать ребенка половой роли в соответствии с общепринятыми стереотипами, ориентируя его в том, что значит быть мальчиком или девочкой. Мальчикам обычно разрешают больше проявлять агрессивность, поощряют физическую активность, инициативность. От девочек ожидают душевности, чувствительности и эмоциональности.

В семье ребенка изо дня в день ориентируют на ценности его пола. Ему сообщают, как должны вести себя мальчик или девочка. В каждой культуре существуют закрепившиеся шаблоны воспитания детей как будущих мужчин и женщин. Мальчику, даже самому маленькому, обычно заявляют: «Не плачь. Ты не девочка. Ты — мужчина». И тот учится сдерживать свои слезы. Девочку наставля-

ют: «Не дерись, не лазай по заборам и деревьям. Ты — девочка!» И шалунье приходится обуздывать себя, ведь она — девочка. Такие и подобные установки взрослых ложатся в основу поляризации поведения. Кроме того, стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через непосредственное наблюдение поведения мужчин и женщин. Каждый из родителей несет ценностные ориентации своего пола: такие признаки, как душевность, чувствительность, эмоциональность, больше присущи женщине; смелость, решительность, самообладание — признаки мужественности.

Взрослый поступит неверно, если будет слепо следовать этим сложившимся стереотипам. Необходимо искать способы разностороннего развития мальчиков и девочек как будущих взрослых.

В дошкольном возрасте ребенок обнаруживает внешние различия мужчин и женщин в одежде и манере себя вести. Дети подражают всему: формам поведения, которые являются полезными и приемлемыми для окружающих, стереотипными формами поведения взрослых, являющимися вредной социальной привычкой (брань, курение и др.). Так, мальчики хотя и не используют эти «символы мужественности» в своей практике, но уже вносят их в сюжетные игры.

Осознание своего «Я» непременно включает и осознание собственной половой принадлежности. Чувство собственной половой принадлежности в норме уже становится устойчивым у ребенка в дошкольном возрасте.

В соответствии с восприятием самого себя как мальчика или девочки ребенок начинает выбирать игровые роли. При этом дети часто группируются в игры по признаку пола.

В этом возрасте обнаруживается открытая доброжелательная пристрастность к детям своего пола и эмоционально окрашенная, затаенная пристрастность к детям противоположного пола. Это определяет развитие самосознания в контексте половой идентификации.

Общение детей в период дошкольного возраста показывает их пристрастную причастность к социальным ролям мужчин и женщин. В играх и в практике реального общения дети усваивают не только социальные роли, связанные с половой идентификацией взрослых, но и способы общения мужчин и женщин, мальчиков и девочек.

Общение и готовность ребенка к школе. Ребенок к концу дошкольного возраста учится таким эмоциям и чувствам, которые помогают ему устанавливать продуктивные отношения со своими сверстниками и со взрослыми. К концу дошкольного возраста у ребенка формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков. Ответственность пробуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга.

По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое, если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы.

Ребенок шести-семи лет способен понимать нравственный смысл ответственности. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со знакомыми взрослыми и сверстниками ребенок получает достаточный опыт ответственного поведения. В зависимости от развитости чувства ответственности до школы он будет относиться к своим новым обязанностям в школе.

Эмоционально положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует его на притязания соответствовать положительному этическому эталону. Индивидуальная эмоциональная заинтересованность в том, чтобы быть достойным уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости и потребности соответствовать положительному нравственному эталону. Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности.

Установлено, что шести-семилетний ребенок в ситуации взаимоотношений с хорошо знакомыми сверстниками может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако это возможность, проявляющаяся в исключительных случаях, но не постоянная линия поведения шестилетнего ребенка.

Ребенок нуждается в доброжелательном контроле и в положительной оценке взрослого. Правильное поведение в присутствии взрослого — первый этап морального развития поведения ребенка. И хотя потребность вести себя по правилам и приобретает личностный смысл для ребенка, его чувство ответственности наилучшим образом раскрывается в присутствии взрослого.

Взрослый при этом должен общаться с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не вести себя правильно. Психологический смысл происходящего в поведении ребенка состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно он обретает чувство ответственности за свое поведение.

Потребность в признании проявляется в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок рефлексирует, пытается проанализировать собственное психическое состояние, проецировать свой поступок на возможные реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благосклонность, благодарность, признавали и ценили его хороший

поступок. Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этом случае очень важно поддержать ребенка, поскольку невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого могут привести его к потере уверенности в своих возможностях.

Общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет и в свой класс.

Постепенно ребенок научается отождествлять (идентифицировать) себя со сверстниками, с которыми он был объединен в дошкольном учреждении, но вновь соединяется в школе. Отождествление детей друг с другом не только как мальчиков и девочек, но и как сверстников постепенно создает чувство ответственности: сначала «за нашу группу», затем «за весь наш класс».

За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Ребенок осваивает правила адекватного лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами.

§ 2. Умственное развитие

Практическое овладение языком и осмысленность речи. Становясь более самостоятельными, дети дошкольного возраста выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

Развитие словаря и грамматического строя речи. На протяжении дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка. По сравнению с ранним детством словарь ребенка-дошкольника увеличивается, как правило, в три раза. При этом рост словарного запаса непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития.

Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Само по себе увеличение словарного состава не имело бы большого значения, если бы ребенок параллельно не овладевал умением сочетать слова в предложении по законам грамматики. В период дошкольного детства усваивается морфологическая система родного языка, ребенок практически осваивает в основных чертах типы склонений и спряжений. В то же время дети овладевают сложными предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов (суффиксами для обозначения пола детенышей животных и т.д.).

В дошкольном возрасте дети начинают необычайно легко образовывать слова, менять их смысл, добавляя различные суффиксы.

3, 5, 20. Женя: Я мишульчик, а ты медведь.

Отец: А если я лев, то ты кто?

Женя: Левунчик.

В дальнейшем игра шла так: отец ставил вопросы, а сын отвечал. Вот несколько словообразований: «Тигр — тигричик маленький; слон — я был слонишка; крокодил — я крокодильчик; олень, а я оленьчик; лошадь — жеребеночек маленький; корова — я был телка, я был маленькая корова; свинья — поросеночек; собака — я был маленькая собачка; зебра — я был маленький зеберчик; лось — лосик маленький; жирафа — жирафчик; кролик — кроличек; змея — змейка; таракан — тараканчик; муха — тоже муха; жук — я был бы комар». (По материалам А.Н.Гвоздева.)

Языковое поведение ребенка в данном случае показывает, что за словом он видит реальный предмет. Так, если взрослая особь — большое животное (лось), то его детеныш меньше, поэтому «лосик», но если взрослая особь — небольшое животное (муха), то его детеныш «тоже муха», т.е. такое же маленькое животное, поэтому нужда в уменьшительном суффиксе пропадает.

Усвоение языка определяется активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность проявляется при словообразовании и словоизменении. Именно в дошкольном возрасте обнаруживается чуткость к языковым явлениям.

Наряду с ориентировкой на смысл слов, на обозначаемую словами действительность дошкольники обнаруживают большой ин-

терес к звуковой форме слова независимо от его значения. Они с увлечением упражняются в сочинении рифм.

Пятилетний мальчик с восторгом подбирает рифмы, подобные вот этой: «Урок, курок, карак, барак, карам, барам, кулям, малям». Содержание сочиняемых «виршей» отодвигается на второй план, ребенка интересуют сами рифмы. Он рифмует, играя:

Повар жил один далекий,
Повариху он кормил.
Там, та-там, та-там, калекий,
Ри-ри-ри-ха он поил.

Чрезвычайная активность ребенка по отношению к языку лишь выливается в стихотворную форму, это далеко еще не поэтическое творчество.

Ориентировка на звуковую форму слов выражается не только в стихосложении. Уже младшие дошкольники начинают изменять слова, учитывая их исходную форму. В зависимости от того, как ребенок произносит слово в именительном падеже, он будет изменять это слово и по остальным падежам. Произнося слово «ограда», например, ребенок изменяет его по первому склонению, а произнося это слово как «оград» — по второму.

У старших дошкольников уже не встречается случаев двойного склонения. Появление у детей ориентировки на звуковую форму слов способствует усвоению морфологической системы родного языка.

К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным.

Ориентировка как на смысловую, так и на звуковую сторону языка осуществляется в процессе его практического применения, и до известного момента нельзя говорить об осознанности речи, что предполагает усвоение соотношения между звучанием слова и его значением. Однако постепенно развивается языковое чутье и происходит связанная с ним умственная работа.

Достаточная осмысленность речи появляется у дошкольников только в процессе специального обучения.

Развитие фонематического слуха. Фонематический слух формируется у ребенка на основе непосредственного речевого общения. Уже к концу раннего детства дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга хотя бы только одним звонким или глухим, твердым или мягким звуком. Таким образом, первичный фонематический слух оказывается достаточно развитым очень рано. Однако производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать по-

рядок звуков в слове ребенок не умеет и к концу дошкольного возраста. Речевое общение не ставит перед ним такие задачи. Поэтому ребенок пяти-шести лет затрудняется дать анализ простейших слов, содержащих, например, три звука (*мак*, *сыр*, *дом*, *кит*). Обучение детей звуковому анализу слова показало, что при определенных условиях даже младшие дошкольники могут выделять первый и последний звуки в слове, а для детей среднего дошкольного возраста эта задача не представляет сколько-нибудь значительных трудностей. При анализе звукового состава слова ребенок начинает произносить его особым образом — с интонационным выделением того звука, который затем должен быть назван отдельно. Например, слово «морж» дети произносят «м-м-морж», если им нужно выделить первый звук, и «морж-ж-ж», если стоит задача выделить последний звук. Начиная с пяти-шестилетнего возраста дети могут производить полный звуковой анализ слова, если они овладевают приемом подчеркнутого произношения отдельных звуков. Такой прием позволяет детям свободно ориентироваться в звуковом составе слова. Так, например, на занятиях Шура разбирает у доски слово «слон». Интонируя, он правильно называет первый и второй звуки, но, когда доходит до третьего звука, кто-то подсказывает: «*а*». Мальчик поворачивается к группе и говорит: «Нет, не *а*, а *о*. Если бы *а*, то было бы слан, а тут слон». Таким образом, ребенок дошкольного возраста может научиться произносить слова с целью выявления звукового состава, отказываясь при этом от сложившихся в общении привычных форм произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слова способствует успешному овладению чтением и письмом.

Осознание словесного состава речи. В отличие от практического овладения речью, которое в дошкольном детстве идет весьма успешно, осознание самой речевой действительности (как действительности, самостоятельно существующей) и осознание словесного состава речи значительно отстает. Долгое время в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Но для овладения грамотой ребенку необходимо научиться осознавать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой реальную ситуацию.

В том случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Однако при стихийном формировании способность к осознанию словесного состава речи складывается чрезвычайно медленно. Значительно ускоряет формирование этой способности специальное обучение, благодаря которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко вычленять слова в предложении.

Развитие функций речи. Коммуникативная функция. Одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте, — *коммуникативная функция*, или функция общения. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования.

Ситуативная речь вполне ясна собеседникам, но обычно непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, например, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумеваемого подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь так и пестрит словами «он», «она», «они», причем по контексту невозможно установить, к кому (или к чему) эти местоимения относятся. Точно так же речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, которые, однако, вовсе не уточняют ее содержания. Указание «там» выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

Партнер ребенка по диалогу ждет от него ясной, выразительной речи, требует построения речевого контекста, более независимого от речевой ситуации. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно он вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У старших дошкольников, когда они пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение («она», «он»), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: «Она (девочка) пошла»; «Она (корова) забодала»; «Он (волк) напал»; «Он (шар) покатился» и т.д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает *контекстной речью*. Контекстная речь достаточно полно описывает ситуацию, с тем чтобы она была понятной без ее непосредственного восприятия. Пересказ книг, рассказ об интересном факте или описание предмета не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложе-

ния. Ребенок начинает предъявлять требования к самому себе и пытается следовать им при построении речи.

Овладевая законами построения контекстной речи, ребенок не перестает пользоваться ситуативной речью. Ситуативная речь не является речью низшего ранга. В условиях непосредственного общения ею пользуется и взрослый. Со временем ребенок начинает все более совершенно и к месту пользоваться то ситуативной, то контекстной речью в зависимости от условий и характера общения.

Контекстной речью ребенок овладевает под влиянием систематического обучения. На занятиях в детском саду детям приходится излагать более отвлеченное содержание, чем в ситуативной речи, у них появляется потребность в новых речевых средствах и формах, которые дети усваивают из речи взрослых. Ребенок дошкольного возраста в этом направлении делает лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие контекстной речи происходит в школьном возрасте.

Особым типом речи ребенка является *объяснительная речь.* В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснить сверстнику содержание предстоящей игры, устройство игрушки и многое другое. Часто даже незначительное недопонимание приводит к взаимному неудовольствию говорящего и слушателя, к конфликтам и недоразумениям. Объяснительная речь требует определенной последовательности изложения, выделения и указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять.

Планирующая функция. Мы уже знаем, что на протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения. В этом заключается вторая функция речи. Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практическую предметную деятельность. Что касается речи, то она в процессе решения задач выступает в виде обращений к взрослому за помощью. К концу раннего детства в речи детей, взявшихся за разрешение какой-либо задачи, появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Частично это восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично — слова, обозначающие действия и их результаты (например, ребенок берет молоток, стучит и комментирует свои действия следующим образом: «Тук-тук... забил. Вова забил!»).

Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется *эгоцентрической речью.* На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь изменяется. В ней появляются высказывания, не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предваряющие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль

ребенка, опережающую практическое поведение. Ближе к старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь встречается реже. Если ребенок в это время ни с кем не общается, чаще всего он выполняет работу молча. Это не значит, однако, что его мышление перестает протекать в речевой форме. Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

Знаковая функция. Как уже было показано выше, в игре, рисовании и других видах продуктивной деятельности ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов.

Развитие речи как знаковой формы деятельности не может быть понято вне соотношения с развитием других знаковых форм. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисовании — знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. Знаковый смысл постигается в предметной деятельности (ребенок постепенно овладевает функциональным назначением предметов), слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово выступает как своеобразный знак, используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

На этапе развития знаковой функции в дошкольном возрасте ребенок интенсивно продвигается в пространство знаковых замещений объективных природных и собственно человеческих реалий. Знаковая функция речи — ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Через овладение знаками ребенок начинает соответствовать уровню знакового развития цивилизации, становится современником своего века.

Экспрессивная функция. Генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным, — экспрессивная функция. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию речи, окрашивая ее коммуникативную и все остальные стороны.

Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной (речи для себя).

В дошкольном возрасте, особенно в возрасте трех-четырех лет, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им особую окраску и выразительность. Маленький ребенок

еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства.

4, 0, 0. Руди, действуя молотком, старательно пытался прибить гвоздем к палке флажок из материи. Гвоздь не вбивался, несмотря на многократные попытки ребенка. И вот Руди, всхлипывая и не переставая вбивать гвоздь, произносил следующие слова: «Да что ж это такое? Да что же это такое? Опять выпал! Да что же это за безобразие...» Слезы, всхлипывания и перерыв в работе. «Ведь это прямо безобразие!» — плаксиво восклицал он, опять начинал забивать, но так же неудачно. Тогда со страданием в голосе он восклицал: «Ведь это невозможно терпеть! Это прямо невозможно терпеть!» Ревел и вновь начинал стучать молотком. (По материалам Н.Н.Ладыгиной-Котс.)

Мы видим, как автономная речь ребенка пронизывается его эмоциями по поводу неудачных действий.

Общаясь с другими людьми, ребенок в речи проявляет свое эмоциональное отношение к тому, о чем он стремится рассказать, или к самим участникам общения. Экспрессивная функция пронизывает не только невербальные формы общения, но и влияет на построение речи ребенка. Эта особенность детской речи делает ее весьма выразительной.

Эмоциональная непосредственность детской речи с приязнью принимается окружающими ребенка взрослыми. Для хорошо рефлексирующего малыша это может стать средством воздействия на взрослых. Однако «детскость», нарочито демонстрируемая ребенком, не принимается большинством взрослых, поэтому ему приходится совершать над собой усилие — контролировать себя и быть естественным, а не демонстративным.

Сенсорное развитие. Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка, — когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи — слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков. Значительно совершенствуется у детей умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны — усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

Сенсорные эталоны и их усвоение дошкольниками. Уже в раннем детстве у ребенка накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов. Отдельные представления начинают играть роль образцов, с которыми ребенок сравнивает свойства новых предметов в процессе их восприятия.

В дошкольном возрасте происходит переход от применения таких предметных образцов, являющихся результатом обобщения собственно сенсорного опыта ребенка, к использованию общепринятых сенсорных эталонов. ***Сенсорные эталоны — это выработанные человечеством представления об основных разновидностях свойств и отношений.*** Они возникли в ходе исторического развития человечества и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения. Так, при восприятии формы эталонами служат представления о геометрических фигурах (круге, квадрате, треугольнике и др.), при восприятии цвета — представления о семи цветах спектра, белом и черном цветах. В природе существует бесконечное разнообразие красок и форм. Человечество сумело их упорядочить, свести к немногим типичным разновидностям, что дает возможность воспринимать окружающий мир как бы сквозь призму общественного опыта. Любой цвет можно определить либо как оттенок одного из цветов спектра (темно-красный), либо как результат их сочетания (желто-зеленый), либо, наконец, как промежуточный между черным и белым (серый). Точно так же форму любого предмета можно либо свести к определенной геометрической фигуре (овал, прямоугольник), либо обозначить как сочетание нескольких таких фигур, определенным образом расположенных в пространстве (например, снеговика можно изобразить с помощью окружностей, расположенных одна над другой). И дело тут не только в словесных обозначениях: мы именно воспринимаем свойства предметов как разновидности и сочетания знакомых нам образцов.

Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а систему, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Усвоение дошкольниками сенсорных эталонов начинается с ознакомления с отдельными геометрическими фигурами и цветами (в соответствии с программой детского сада или в домашних условиях). Такое ознакомление происходит главным образом в процессе овладения разными видами продуктивной деятельности. Даже в тех случаях, когда ребенка специально не обучают выделять разновидности свойств, соответствующие общепринятым эталонам, рисуя, конструируя, выкладывая мозаику, занимаясь аппликацией, дошкольник имеет дело с материалами, содержа-

щими необходимые образцы. Так, рисуя, ребенок пользуется красками разных цветов; конструируя, он пользуется треугольными, прямоугольными, квадратными элементами разной величины; в мозаиках, материалах для аппликации представлены разноцветные кружки, треугольники, квадратики и т.д. Когда взрослые помогают ребенку в выполнении рисунков, построек, они называют основные формы и цвета.

Усвоение сенсорных эталонов, так же как и формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование формы, цвета, величины и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил основные разновидности свойств, применяющиеся в качестве эталонов, из всех остальных, начал сравнивать с ними свойства разнообразных предметов.

Усложнение продуктивных видов деятельности ведет к тому, что ребенок постепенно усваивает все новые эталоны. Примерно к четырем-пяти годам он овладевает сравнительно полным набором эталонов формы и цвета. Однако представления о *величине предметов* дети усваивают с большим трудом. Общепринятые эталоны величины в отличие от эталонов формы и цвета имеют условный характер. Это меры, сознательно устанавливаемые людьми (сантиметр, метр). Система мер и способы их использования, как правило, не усваиваются в дошкольном детстве. Восприятие величины развивается у дошкольников на основе представлений об отношениях по величине между предметами. Эти отношения обозначают словами, которые указывают, какое место занимает предмет в ряду других (большой, маленький, самый большой и др.). Обычно к началу дошкольного возраста дети имеют представление об отношениях по величине только между двумя одновременно воспринимаемыми предметами (больше — меньше). Определить величину изолированного предмета ребенок не может, так как для этого нужно восстановить в памяти его место среди других. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей складываются представления о соотношениях по величине между тремя предметами (большой — меньше — самый маленький). Они начинают определять как большие или маленькие некоторые знакомые им предметы независимо от того, сравниваются ли эти предметы с другими («слон большой», «муха маленькая»).

От усвоения отдельных эталонов формы, цвета ребенок пяти-шестилетнего возраста переходит к усвоению связей и отношений между ними, представлений о признаках, по которым свойства предметов могут изменяться. При помощи взрослых, в специально организованной деятельности, дети усваивают, что одна и та же форма может варьировать по величине углов, соотношению

осей или сторон, что формы можно сгруппировать, отделив прямолинейные от криволинейных. При этом система сенсорных эталонов формы отличается от научной классификации геометрических фигур, которую дает математика. Так, если в геометрии круг выступает как частный случай овала, а квадрат — прямоугольника, то в качестве сенсорных эталонов все эти фигуры равноправны, так как в равной мере дают представление о форме определенной группы предметов.

Совершенствование представлений о цвете приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменяемости каждого цвета по насыщенности, о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными, и резкими, контрастными, сочетаниями цветов.

Представления о величине обогащаются, когда ребенок сопоставляет предмет с другими предметами. Кроме общих эталонов величины у детей складываются представления об отдельных ее измерениях — длине, ширине, высоте.

Все это дети усваивают в процессе практической деятельности, повседневной ориентировки в окружающем и далеко не всегда могут выразить словесно.

Последовательное ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов и их систематизация — одна из основных задач сенсорного воспитания дошкольников. В основе такого ознакомления лежит организация действий детей по обследованию и запоминанию основных разновидностей каждого свойства. Эти разновидности должны приобрести значение эталонов. Выработка представлений об эталонных разновидностях свойств происходит в тесной связи с обучением детей рисованию, лепке, конструированию, музыке, т.е. с теми видами деятельности, которые выдвигают перед восприятием ребенка все более сложные задачи и создают условия, способствующие усвоению сенсорных эталонов.

Развитие действий восприятия. Усвоение сенсорных эталонов — только одна из сторон развития ориентировки ребенка в свойствах предметов. Вторая сторона, которая неразрывно связана с первой, — это *совершенствование действия восприятия*.

Ребенок вступает в дошкольный возраст, владея действиями восприятия, сложившимися в раннем детстве. Но эти действия еще очень несовершенны. Они не дают возможности расчлененно воспринимать сложные свойства предметов, строить ясные и точные их образы, которые могли бы направлять и регулировать новые виды деятельности ребенка, прежде всего выполнение продуктивных заданий, где необходимо воспроизводить индивидуальные особенности формы, цвета предметов, их отношения по величине. Та степень точности и расчлененности восприятия, которая достаточна для учета свойств предметов в предметных действиях, оказывается совершенно недостаточной для действий продуктивных.

Младшему дошкольнику предлагают срисовать несложную фигуру, имеющую контур и внутренние детали. Он лучше или хуже срисовывает либо контур, либо детали, но даже не пытается изобразить и то и другое. В процессе стройки из кубиков по образцу ребенку не хватает кубика определенной формы и размера. Если рядом лежит беспорядочная кучка кубиков, ребенок сравнительно легко находит в ней нужный, однако, если этот нужный кубик включен в другую постройку (которую ребенку разрешают разобрать), он не видит его, оказывается не в состоянии выделить из целого. Оба эти примера говорят о том, что действия восприятия, сложившиеся у ребенка в связи с предметной деятельностью, приводя к созданию слишком общих образцов, не дают возможности последовательно и полно обследовать предмет, выделить его части и признаки.

Об изменении действий восприятия на протяжении дошкольного возраста можно судить, наблюдая за тем, как дети разных возрастных групп знакомятся с новыми для них предметами. Трехлетние дошкольники, когда им дают новый предмет и просят рассказать, какой он, определить, для чего он может служить, сразу же начинают действовать с предметом, манипулировать им. Попыток рассмотреть или ощупать предмет у них не наблюдается; на вопросы о том, каков предмет, дети не отвечают. Дети четырех лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно, несистематически, часто переходя к манипулированию. При словесном описании они называют только отдельные части и признаки, не связывая их между собой.

У детей пяти и шести лет появляется стремление более планомерно и последовательно обследовать и описать предмет. Рассматривая предмет, они вертят его в руках, ощупывают, обращая внимание на наиболее заметные особенности. Только к семи годам дети (причем далеко не все) могут систематически планомерно рассматривать предметы. Этим детям уже не нужно держать предмет в руках, они вполне успешно описывают его свойства, пользуясь чисто зрительным восприятием.

Из наблюдений видно, что на первых порах ребенок пытается извлечь сведения о свойствах предметов не столько из восприятия, сколько из практических действий с этим предметом. Восприятие сочетается с практическими действиями, они как бы помогают друг другу. И только в конце дошкольного возраста действия восприятия становятся достаточно организованными и эффективными, чтобы дать сравнительно полное представление о предмете.

Совершенствование действий восприятия ребенка-дошкольника имеет в своей основе известную закономерность — *преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия.* Внешние ориентировочные действия (ими ребенок овладевает в течение всего

дошкольного периода) служат для того, чтобы путем проб решать задачи, которые дети еще не могут решить при помощи восприятия. Сами задачи теперь становятся гораздо сложнее: сопоставить, сравнить свойства разнообразных предметов с сенсорными эталонами, которые усваивает ребенок.

На протяжении дошкольного периода складываются три основных вида действий восприятия: *действия идентификации*, *действия отнесения к эталону* и *моделирующие действия*. Различия между этими действиями определяются различиями в соотношении между свойствами воспринимаемых предметов и теми эталонами, при помощи которых эти свойства определяются.

Действия идентификации выполняются в случае, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с эталоном, идентично ему. Они состоят в выборе соответствующего эталона и установлении идентичности (мяч круглый). Действия отнесения к эталону выполняются при частичном совпадении свойства предмета с эталоном, когда наряду с чертами сходства существуют некоторые черты различия. Так, яблоко, подобно мячу, круглое, т.е. должно быть соотнесено по форме с эталоном шара. Но форма яблока имеет и свои особенности: это, как правило, несколько приплюснутый шар с ямкой и выступом. Для того чтобы воспринять яблоко как круглое, необходимо при соотнесении его с эталоном отвлечься от этих дополнительных моментов. Наконец, моделирующие действия выполняются при восприятии объектов со сложными свойствами, которые не могут быть определены при помощи одного эталона, а требуют одновременного использования двух или более эталонов. Простейшим примером может служить форма одноэтажного деревенского домика, включающая прямоугольный фасад и трапециевидную крышу. Чтобы правильно воспринять такую форму, необходимо не только подобрать два эталона, но и установить их взаимное положение в пространстве.

На протяжении дошкольного периода внешние ориентировочные действия, необходимые для применения сенсорных эталонов, интериоризируются. Эталоны начинают применяться без перемещения, совмещения, обведения контура предметов и других внешних приемов. Их заменяют движения рассматривающего предмет глаза или ощупывающей руки, выступающей теперь как инструмент восприятия.

Развитие ориентировки в пространстве и времени. Ориентировка в пространстве. Уже в раннем детстве ребенок достаточно хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Однако он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Представления о предметах и их свойствах образуются раньше, чем представления о пространстве, и служат их основой.

Первоначальные представления о направлениях пространства, которые усваивает трехлетний ребенок, связаны с его собственным телом. Оно является для него центром, точкой отсчета, по отношению к которой ребенок только и может определять направление. Под руководством взрослых дети начинают выделять и правильно называть свою правую руку. Она выступает как рука, выполняющая основные действия: «Этой рукой я кушаю, рисую, здороваюсь. Значит, она правая». Определить положение других частей тела в качестве правых или левых ребенку удается только по отношению к положению правой руки. Например, на предложение показать правый глаз младший дошкольник вначале отыскивает правую руку (сжимает ее, отводит в сторону и т. п.) и только после этого указывает на глаз. «Правое» и «левое» кажутся ребенку чем-то постоянным, и он не может понять, каким образом то, что для него находится справа, для другого может находиться слева.

Другие направления пространства (спереди, сзади) ребенок тоже относит только к себе. Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве заключается в том, что дети начинают выделять отношения между предметами (один предмет за другим, перед другим, слева, справа от него, между другими и т.д.).

4, 0, 20. Утро. Андрей и Кирилл пришли ко мне в постель.

Андрей: Хочу в серединку.

Кирилл: Нет, пускай мамочка будет в селединке, я тоже хочу лежать около мамочки.

(Андрей пытается лечь в середину. Кирилл его не пускает. Андрей все-таки втиснулся.)

Кирилл: А вообще все в селединке. Ты, Андлюша, если лежишь с той стороны, тоже будешь в селединке: там стенка, там шкаф, а ты в селединке. Шкаф тоже в селединке: там кловать, а там двель — шкаф в селединке. И двель в селединке: там шкаф, там зелкало — двель в селедине. В нашей комнате все в селединке. И дом наш тоже в селединке: там дом Эдика, а там классный дом. И улица в селединке. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность. Строя из кубиков, ребенок моделирует не только формы, но и пространственные отношения. Он учится передавать их в рисунке, определенным образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги.

Образование представлений о пространственных отношениях тесно связано с усвоением их словесных обозначений, которые помогают ребенку выделять и фиксировать тот или иной вид отношений. При этом в каждом отношении («над—под», «за—перед») ребенок сначала усваивает представление об одном члене

пары (например, «над», «перед»), а затем, опираясь на это представление, усваивает второе. Но, усваивая представления об отношениях между предметами, ребенок долго может оценивать эти отношения только со своей позиции, он оказывается не в состоянии изменить точку отсчета, понять, что отношения изменяются, если смотреть на предмет с другой стороны: то, что было спереди, окажется сзади, то, что было слева, будет справа и т. п.

Только к концу дошкольного возраста у детей (да и то далеко не у всех) появляется ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета.

Ориентировка во времени. Ориентировка во времени создает для ребенка бóльшие трудности, чем ориентировка в пространстве. Ребенок живет, его организм определенным образом реагирует на течение времени: в известное время суток ему хочется есть, спать и т. д., но сам ребенок долго не воспринимает время. Даже тогда, когда настает пора садиться за стол, он не осознает, что его беспокойство, легкие капризы («Хочу пить!»; «Хочу мороженого!») и даже заявление: «Я не хочу есть!» — не что иное, как реакция организма на время обеда.

Время теку́че, оно не имеет наглядной формы, с ним невозможно совершать действия — любые действия происходят во времени, а не со временем. У ребенка знакомство со временем может начаться только с усвоением обозначений и мер времени, выработанных людьми. А эти обозначения и меры усвоить не так-то легко, поскольку они имеют условный и относительный характер. То, что накануне называлось «завтра», становится «сегодня», а на следующий день — «вчера».

Усваивая представления о времени суток, дети прежде всего ориентируются на собственные действия: утром умываются, завтракают; днем играют, занимаются, обедают; вечером ложатся спать. Представления о временах года усваиваются по мере знакомства с сезонными явлениями природы.

Особые трудности связаны с усвоением представлений о том, что такое «вчера», «сегодня», «завтра» и т. д. Дети долго не могут освоиться с их относительностью, не могут понять, как то, что было «вчера», превратилось в «сегодня». Четырехлетняя девочка спрашивает у матери: «Мама, а можно сделать «потом» — «сейчас», а «сегодня» можно сделать «вчера»?» Во второй половине дошкольного возраста ребенок, как правило, усваивает эти временные обозначения, начинает правильно их употреблять.

Что касается представлений о больших исторических периодах, последовательности событий во времени, длительности жизни людей, существования вещей и т. п., то они на всем протяжении дошкольного возраста обычно остаются недостаточно определенными — у ребенка нет для них подходящей мерки, нет опоры на личный опыт.

Восприятие рисунка. Развитие восприятия рисунка в дошкольном возрасте происходит по трем направлениям: во-первых, формируется отношение к рисунку как к отображению действительности; во-вторых, развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено; наконец, совершенствуется интерпретация рисунка, т.е. понимание его содержания.

Развитие понимания связи рисунка с действительностью. Дети хорошо узнают изображения знакомых предметов, людей, ситуаций, но относятся к картинке не так, как взрослые. Для младшего дошкольника картинка скорее повторение действительности, особый ее вид, чем изображение. Дети часто предполагают, что нарисованные люди, предметы могут иметь те же свойства, что и настоящие. Когда ребенку показывают картинку, на которой изображен стоящий спиной человек, и спрашивают, где у него лицо, ребенок переворачивает картинку, рассчитывая обнаружить лицо на обратной стороне листа бумаги. Ребенок загораживает нарисованного козленка от нарисованного волка, удивляется тому, что изображения остаются неизменными и неподвижными.

Однажды мальчик четырех лет зашел к знакомой, которая только что получила картину, изображавшую зимний пейзаж и людей, направляющихся к большому дому. На следующий день он снова пришел, рассматривал картину и затем сказал: «Почему же эти люди все еще не пришли туда?»

Постепенно дети усваивают, какие свойства предметов могут быть изображены, а какие — нет. На собственном опыте они убеждаются в том, что с нарисованными предметами нельзя действовать так, как с настоящими. И хотя дошкольники часто затевают своеобразную игру — едят нарисованные яблоки, нежно дотрагиваются до изображения бабочек, с опаской посматривают на нарисованную осу, они прекрасно понимают, что это только игра, что яблоко, изображенное на бумаге, нельзя съесть. Если взрослый с серьезным видом предлагает младшим дошкольникам поиграть в нарисованный мячик, прогнать нарисованную собаку и т.п., они отказываются это делать, упорно повторяя: «Это же картинка», «Нарисовано», «Это не то».

Переставая путать свойства реальных предметов со свойствами изображений, дети не сразу переходят к пониманию их именно как изображений. Младшие дошкольники относятся к нарисованному предмету как к самостоятельно существующему, хотя и не обладающему особенностями настоящего. Когда детям трех лет показывают перспективный рисунок, на переднем плане которого изображен одноэтажный домик сельского типа, а на заднем — многоэтажный городской дом, и спрашивают, какой дом боль-

ше, дети всегда указывают на передний, так как площадь, занимаемая им на рисунке, больше. Не помогает и дополнительная беседа, в ходе которой ребенок, отвечая на вопросы взрослого, вспоминает, что одноэтажные домики он видел в деревне, что они маленькие, а многоэтажные дома стоят в городе, они большие. После беседы дети продолжают утверждать, что на картинке передний дом больше. Соотношения предметов на картинке воспринимаются сами по себе, независимо от их реальных соотношений.

В среднем дошкольном возрасте дети в достаточной мере усваивают связь рисунка и действительности. В частности, они правильно определяют сравнительную величину знакомых предметов на перспективных изображениях, говорят, что многоэтажный дом больше одноэтажного. Однако это относится только к знакомым предметам. Одного понимания отношения рисунка к действительности недостаточно, чтобы правильно воспринимать свойства изображенных предметов и их соотношения. Дети еще не владеют нормами и правилами изобразительного искусства, в соответствии с которыми строится рисунок. Особенно сложно для них восприятие перспективы. Если на картинке изображены незнакомые ребенку предметы или предметы, которые могут иметь разную форму и величину (деревья, горы и др.), он воспринимает их в зависимости от абсолютной величины и формы самих изображений. Так, удаленная елочка оценивается им как маленькая, повернутая круглая тарелка — как овальная и т. п. Буквально воспринимают дети и другие особенности рисунков: светотень выступает как грязь, предметы, расположенные на заднем плане и заслоненные другими, оцениваются как поломанные.

Только к концу дошкольного возраста дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение, но и в этот период оценка чаще всего основывается на знании правил такого изображения, усвоенных с помощью взрослых («То, что далеко, выглядит на рисунке маленьким, то, что близко, — большим»), а не на непосредственном восприятии перспективных отношений. Удаленный предмет, изображенный на картинке, кажется ребенку маленьким, но ребенок догадывается, что на самом деле он большой.

Правильного восприятия без дополнительных рассуждений в дошкольном возрасте еще достичь невозможно.

Восприятие рисунка сопряжено с развитием способности к его интерпретации. Интерпретация сюжетных рисунков, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета — его сложности, известности ребенку, доступности пониманию. Дети с выраженным интересом относятся к рисункам, пытаются осмыслить, что на них изображено. Это проявляется в рассуждениях по

поводу нарисованного. Если сюжет рисунка близок ребенку, он может достаточно подробно о нем рассказать, если же недоступен — просто перечисляет отдельные фигуры, предметы. Иногда ребенок как бы «не видит» предмет и поэтому не называет и не объясняет его.

Интерпретация рисунка зависит от сложности композиции. Младший дошкольник не может охватить и осмыслить композицию, включающую много фигур, предметов. В подобном случае он отвлекается от содержания и начинает фантазировать, исходя из доминирования в его восприятии какой-либо отдельной детали.

Интерпретация сюжетных изображений совершенствуется под влиянием образцов рассказов по картинкам, которые дают взрослые, обучая детей рассматривать и объяснять рисунки. Ожидание со стороны взрослого подробного описания изображения мобилизует возможности ребенка, и он, надеясь на поощрение, старается увидеть в рисунке как можно больше, описать и проинтерпретировать увиденное.

Общая характеристика развития мышления. Мы видели, что в раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка: при решении задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, ребенок постепенно переходит от внешних ориентировочных действий к мыслительным действиям, используя образы. Иными словами, *на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления.* Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. К концу раннего детства, как мы уже говорили, относится и начало формирования знаковой функции сознания, когда ребенок овладевает употреблением предметов и изображений в качестве знаков — заместителей других предметов.

Проблемные ситуации. В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т.д. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окру-

жающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой *познавательные задачи*, ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

4, 9, 22. Кирилл начал делать умозаключения очень рано. Сегодня свернул трубочкой бумагу и гудит. Бумага вибрирует под пальцами, он это ощущает: «Если гудеть во всякую бумагу, то всегда будет щекотно пальчикам. На, попробуй. А теперь вот из этой бумаги. Попробуй». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек.

4, 10, 22. Сегодня были на елке.

Дома Кирюша высказывается:

— А это была не настоящая Баба Яга, а переодетая.

— Почему ты так думаешь?

— Если бы она была настоящая, она, конечно, всех бы съела, и кругом валялись бы косточки. А так это просто переодетые люди играют в Бабу Ягу, и зайчика, и Снегурочку, и всех остальных. А ты думала, что они настоящие? Эх ты, а еще взрослая. Я и во взрослом театре все пойму... Там и огонь был ненастоящий. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

Установление причинно-следственных связей. От выяснения наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей — отношения причины и следствия. Исследования показали, что трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столик толкнули — он упал). Но уже в четыре года дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столик упал, потому что у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, но постоянные их свойства (столик упал, «потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто»).

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять

представления о причинах явлений, приходить путем рассуждений к более правильному их пониманию.

В одном из экспериментов детям поочередно показывали разные предметы и предлагали сказать, будет предмет плавать или утонет, если его опустить в воду.

Экспериментатор показывает ребенку ключ.

Ребенок: Он потонет. Он железный и тяжелый.

Экспериментатор показывает обрубок дерева.

Ребенок: Он будет плавать. Он деревянный.

Экспериментатор: А ты раньше говорил, что тяжелые вещи тонут. Ведь этот брусок тяжелый.

Ребенок: Это я так сказал. Деревянное все время будет плавать, хотя и целое бревно.

Экспериментатор показывает ребенку жестяную коробочку.

Ребенок: Она потонет. Она железная.

Экспериментатор опускает коробочку в воду.

Ребенок (смущен, берет коробочку в руки, смотрит на нее): Она хотя и железная, но пустая внутри. Поэтому она и плавает. Вот пустое ведро тоже плавает. (По материалам А. В. Запорожца.)

К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Значение усвоения знаний для развития мышления. Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний. В самом деле, невозможно решить, например, задачу о чае для охотников, не зная, что снег при нагревании превращается в воду, или задачу о расстоянии, на которое прокатился мяч, не зная, что по гладкой поверхности движение осуществляется легче, чем по шероховатой.

Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Дело в том, что усвоение знаний происходит в результате мышления, представляет собой решение мыслительных задач. Ребенок попросту не поймет объяснений взрослого, не извлечет никаких уроков из собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зависит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включается в дальнейшее развитие мышления и используется в мыслительных действиях ребенка для решения последующих задач.

Развитие мыслительных действий. Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в до-

школьном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками — словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это уже знакомое нам наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. *Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением.* Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому *логическим мышлением.*

Правильность решения практической или познавательной задачи, требующей участия мышления, зависит от того, сможет ли ребенок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны для ее решения. Если ребенок пытается предсказать, поплывет предмет или утонет, связывая плавучесть, например, с величиной предмета, он только случайно может угадать решение, так как выделенное им свойство в действительности несущественно для плавания. Ребенок, который в этой же ситуации связывает способность тела плавать с материалом, из которого оно сделано, выделяет значительно более существенное свойство; его предположения будут оправдываться намного чаще, но опять-таки не всегда. И только выделение удельного веса тела по отношению к удельному весу жидкости (этими знаниями ребенок овладевает при изучении физики в школе) даст безошибочное решение во всех случаях.

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства предметов в разных ситуациях и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Так, ребенок представляет себе превращение снега в воду, движение мяча по асфальтовой дорожке и по покрытой травой полянке и т. п. Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена с помощью отвлеченного, логического мышления. Только оно позволяет, например, определить подлинную причину плавания тел. Можно представить себе плавание деревянного бревна или пустого ведра, но соотношение удельного веса

плавающего тела и жидкости можно обозначить только словами или соответствующей формулой.

Развитие образного мышления. Образное мышление — основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата — перемещение предмета, его использование или изменение.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Простейшим примером может служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный — в том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, т.е. на уровне наглядно-действенного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использование рычага, где прямой результат действия заключается в отодвигании от себя его ближнего плеча, а косвенный — в приближении дальнего, младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В игре, где нужно установить шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатился на определенное, заранее заданное расстояние, дети каждый раз добиваются этого путем проб: помещают шарик то в одном, то в другом месте, пока не наткнутся на правильное решение. Решение, найденное путем проб, дети могут запомнить. Но стоит видоизменить задачу — ввести рычаг другой формы или изменить расстояние, на которое должен прокатиться шарик, как пробы начинаются заново.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка познакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получив необходимый результат в уме.

Возможность переходить к решению задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приоб-

ретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Овладение моделями. В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков — наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии, а выявляет и учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей — необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки ознакомления с отдельными предметами и их свойствами.

В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде различного рода схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, передающих взаимосвязь частей тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, в которой передается главным образом связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты. Подобные рисунки характерны для детей, которых специально не обучают рисованию. Если же такое обучение проводится, ребенок скоро начинает понимать, что основная задача изображения — именно передача внешнего облика предмета, и переходит к рисованию, основанному на восприятии и на представлениях о внешних свойствах предметов.

Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет дошкольники даже при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т.п.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями, отображающими существенные черты изучаемых явлений. Так, в процессе обучения пятилетних дошкольников математике было обнаружено, что чрезвычайно трудно ознакомить детей с отношениями части и целого. Словесные объяснения дети не понимают, а действуя с составными предметами, усваивают названия «часть» и

«целое» только применительно к данному конкретному материалу и не переносят их на другие случаи. Тогда детей познакомили с этими отношениями при помощи схематического изображения деления целого на части и его восстановления из частей. На этом материале дети начали понимать, что любой целый предмет может быть разделен на части и восстановлен из частей.

Чрезвычайно эффективным оказалось использование пространственных моделей и при обучении дошкольников анализу звукового состава слова.

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей. Например, ознакомившись с тем, из каких частей состоит каркас постройки, как эти части взаимодействуют между собой, дети могут по строению каркаса представить себе особенности постройки в целом. Исходя из того, какая постройка должна быть возведена, они овладевают умением определить особенности ее каркаса. Усвоив представления о зависимости строения тела животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут по внешним признакам нового для них животного установить, где оно живет, как добывает пищу.

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, — не единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа.

Попытки решать такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. Примером может служить задача на сохранение количества вещества, в которой ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий иную форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и др.

Два небольших сосуда A_1 и A_2, имеющие одинаковую форму и равные размеры, наполнены одним и тем же количеством бусинок. Причем эта эквивалентность (равнозначность) признается ребенком, который сам раскладывал бусинки: он мог, например, помещая одной рукой бусинку в сосуд A_1, одновременно другой рукой класть другую бусинку в сосуд A_2. После этого, оставив сосуд A_1 в качестве контрольного образца, пересыпаем содержимое сосуда A_2 в сосуд B, имеющий другую форму. Дети в возрасте четырех-пяти лет делают в этом случае вывод, что количество бусинок изменилось, даже если они при этом уверены, что ничего не убавлялось и не прибавлялось. Если сосуд B тоньше и выше, они скажут, что «там больше бусинок, чем раньше», потому что «это выше», или что их там меньше, потому что «это тоньше», но во всяком случае все они согласятся с тем, что целое не осталось неизменным. (По материалам Ж. Пиаже.)

Подобным же образом отвечают дошкольники на вопрос, где больше пластилина — в шарике или в лепешке, которая была сделана из точно такого же шарика у них на глазах. Ребенок утверждает, что в лепешке пластилина стало больше.

Дело в том, что дошкольник не может отделить видимый им уровень вещества в сосуде от общего количества этого вещества (как было в опыте Ж. Пиаже), видимую площадь шарика и лепешки от количества пластилина, не может рассмотреть эти стороны независимо друг от друга. В образном мышлении они оказываются слитными: количество нельзя увидеть, наглядно представить себе отдельным от воспринимаемой величины. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия.

Усвоение логических форм мышления. Предпосылки развития логических форм мышления. Как было сказано, предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замечающими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не применяться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связаны с

речью. При помощи речи взрослые руководят действиями ребенка, ставят перед ним практические и познавательные задачи, учат способам их решения. Речевые высказывания самого ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанию ребенком хода и результата этого действия, помогают поискам путей решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Здесь ребенок, казалось бы, думает вслух. Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, требующими выполнения мыслительных действий и в условиях, когда не могут выразить мысль словами. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно выделяли причину поломки и устраняли ее, но не могли рассказать, почему они так делали, ограничиваясь указанием на какие-либо второстепенные признаки игрушек. Такая же картина наблюдалась в игре, которая состояла в том, чтобы, нажимая на кнопки, передвигать куколку по улицам игрушечного города. Дети научились управлять передвижением куколки, приводили ее безошибочно в нужное место, но, как правило, не могли рассказать, как связаны отдельные кнопки с определенными движениями куклы.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, т.е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах.

Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое и тем самым решать мыслительные задачи, не обращаясь к предметам или образам. Так, например, зная общее правило, согласно которому все млекопитающие дышат легкими, и выяснив, что кит — млекопитающее, мы сразу же делаем заключение о наличии у него легких.

Мы уже знаем, что значение, которое приобретают для детей усваиваемые слова, лишь постепенно приближается к значению, вкладываемому в эти слова взрослыми. Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл. В действительности, хотя дети сравнительно быстро овладевают умением правильно относить слова к определенным предметам, ситуациям, событиям, тщательное изучение показывает, что между словами-представлениями ребенка и сло-

вами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия. Представления отображают действительность более живо, ярко, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственными понятиям.

Имеющиеся у детей представления не могут стихийно превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Сами же понятия и основанные на их применении логические формы мышления дети усваивают в ходе приобретения основ научных знаний.

Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. При таком обучении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимые для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать результат.

Так, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться таким средством, как мера. Оно дает возможность выделять, отделять друг от друга разные параметры (показатели) величины, которые слиты в восприятии и представлении: длина измеряется одним видом мер, площадь — другим, объем — третьим, вес — четвертым и т.д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от внешнего впечатления. Результаты измерения дети могут фиксировать, отмечая каждую отмеренную порцию какой-либо меткой, например выкладывая в ряд одинаковые фишки. Если предлагается сравнить путем измерения два предмета между собой по заданному параметру, дети выкладывают два ряда фишек таким образом, чтобы каждая фишка одного ряда находилась точно под соответствующей фишкой другого. Получается схематическое изображение отношения предметов по заданному параметру величины (длине, площади, объему, весу). Если один из рядов фишек длиннее, это неопровержимо свидетельствует о том, что предмет, которому соответствует этот ряд, больше; если ряды одинаковы, то одинаковы и сами предметы.

Следующий шаг формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением.

Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а вместо этого рассуждает о количествах, имея в виду возможность измерения.

В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления.

5, 6, 0. Перед Сережей на столе два стеклянных стаканчика одинаковой формы, в которые налито неодинаковое количество воды. Экспериментатор просит испытуемого выбрать себе стаканчик воды.

Экспериментатор: Вот это будет твоя вода, а это — моя. У кого больше воды? У тебя или у меня?

Сережа: У меня.

Экспериментатор (*выбирает узкий высокий стакан и переливает свою воду в этот стакан. Уровень воды становится выше, чем в стакане испытуемого, хотя объем воды меньше*): У кого больше воды?

Сережа: У меня. Этот стаканчик тоненький и большой, и вода поднялась. Воды больше у меня.

Экспериментатор: Почему ты так думаешь, что у тебя больше воды?

Сережа: Надо вашу воду перелить, где она была, и тогда будет видно, что у меня больше. (По материалам Л. Ф. Обуховой.)

При образовании понятий не только исходная форма внешнего ориентировочного действия, но и процесс интериоризации носит иной характер, чем при овладении наглядно-образным мышлением. Обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Особый вид действий отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте, — действия с числами и математическими знаками (+, –, =). Так же, как использование речи, употребление детьми чисел и математических знаков само по себе еще не свидетельствует о том, что усвоены соответствующие формы логического мышления. Ребенок может применять числа и математические знаки, связывая их с действиями, которые он выполняет с группами конкретных предметов или с представлениями о таких группах предметов, их разъединении и объединении. Нередко один и тот же ребенок пользуется разными способами счета и решения элементарных арифметических задач.

5, 10, 25. Кирилл объясняет:

— Я когда считаю, то часто мне приходится думать. Вот четыре прибавить три, ты сказала. Я считаю: один, два, три, четыре (делает ударение на «четыре»), а потом пять, шесть, семь. Правильно? Семь!

— Не поняла все-таки, как же ты считаешь?

— Ну вот. Слушай: один, два, три, четыре. Поняла? А теперь говорю дальше и знаю, что должен сказать еще три слова: пять, шесть, семь. Вот и прибавилось три! Это я сам придумал так считать. Я хитренький, да? Но я не всегда думаю. Вот, например, два прибавить два — это я не думаю. Это я знаю давно, когда мне еще и пяти не было. Еще я знаю: три и три — шесть. Это я тоже не думаю. Это я знаю. А еще по-другому умею считать. Когда ты сказала четыре и два, я не думал и не знал. Мне приснилось, нет, привиделось: четыре и два — и сразу шесть. Сразу четыре, а в стороночке — два, и все сразу — шесть. Вот видишь, какой я хитренький! (Из дневника В.С. Мухиной.)

В этом примере ребенок в одних случаях пользуется действием с числовым рядом, в другом — с образами.

Но усвоение первоначальных математических знаний с опорой на образы создает значительные трудности в дальнейшем, когда дети переходят к систематическому изучению математики в школе. Поэтому важная сторона умственного развития дошкольников — формирование у них отвлеченного понятия числа как характеристики количественных отношений любых предметов, действий с числами и математическими знаками без опоры на образы. Исследования показывают, что добиться этого в дошкольном возрасте вполне возможно при условии специальной отработки математических понятий и действий.

Непосредственная зависимость развития мышления ребенка от обучения позволяет управлять этим развитием, строить обучение таким образом, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий.

Какое же направление развития мышления в дошкольном возрасте является наиболее желательным, имеет наибольшее значение для всей последующей жизни человека? В главе об общих закономерностях психического развития уже говорилось, что дошкольный возраст особо чувствителен, сензитивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, что попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны.

Логическое мышление и умственное развитие. Заметим, что на общей «лестнице» психического развития логическое мышление стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного, и дает возможность решать более широкий круг задач, усваивать научные знания. Однако это вовсе не означает, что нужно стремиться как можно раньше сформировать у ребенка логическое мышление. Во-первых, усвоение логических форм мышления без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм будет неполноценным. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные пред-

ставления, на которых в значительной мере строится затем процесс формирования понятий. Во-вторых, и после овладения логическим мышлением образное нисколько не теряет своего значения. Даже в самых, казалось бы, отвлеченных видах деятельности человека, связанных с необходимостью последовательного, строго логического мышления (например, в работе ученого), огромную роль играет использование образов. Образное мышление — основа всякого творчества, оно является составной частью интуиции, без которой не обходится ни одно научное открытие.

Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, в рисовании, конструировании, в общении с окружающими. Именно поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы. Что же касается логического мышления, то возможности его формирования следует использовать лишь в той степени, в какой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами начальных научных знаний (например, для обеспечения полноценного овладения числом), не стремясь к тому, чтобы непременно сделать логическим весь строй его мышления.

Развитие внимания, памяти и воображения. Внимание, память и воображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии.

Если уже в раннем детстве выделяются особые формы ориентировочных действий, которые можно определить как действия восприятия и мышления, а в дошкольном возрасте такие действия непрерывно усложняются и совершенствуются, то внимание, память и воображение долгое время не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на чем-либо, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Такие действия в дошкольном возрасте только начинают складываться.

Конечно, уже значительно раньше дети бывают сосредоточены при манипуляциях с предметами или при рассматривании картинок, накапливают разнообразный опыт, усматривают в собственных каракулях машину или дядю. Но все это — результаты общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов, их свойств и отношений, на регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание или создание новых образцов. Поэтому внимание, память, воображение ребенка раннего возраста являются непроизвольными, непреднамеренными. Такими они остаются и после вступления ребенка в дошкольный возраст. Изучая эти стороны умственного развития дошкольника, мы можем до известного момента указать только на количественные изменения: возрастают сосредоточенность и

устойчивость внимания, длительность сохранения материала в памяти, обогащается воображение.

Перелом наступает тогда, когда под влиянием новых видов деятельности, которыми овладевает дошкольник, новых требований, предъявляемых ему взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи: сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить материал и потом его воспроизвести, построить замысел игры, рисунка и т. п. Чтобы иметь возможность разрешить эти задачи, ребенок пользуется теми или иными способами, которые он усваивает от взрослых. Тогда и начинают формироваться специальные действия внимания, памяти, воображения, благодаря которым последние приобретают произвольный, преднамеренный характер.

Развитие внимания. Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает переключение внимания на него. Поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же делом.

На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их передвижением в общем умственном развитии внимание приобретает бóльшие сосредоточенность и устойчивость. Так, если младшие дошкольники могут игрáть в одну и ту же игру 30—50 мин, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до двух часов. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания детей и при рассматривании картинок, слушании рассказов и сказок. Так, длительность рассматривания картинки увеличивается к концу дошкольного возраста примерно в два раза; ребенок шести лет лучше осознает картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя сторон и деталей.

Развитие произвольного внимания. Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. *Истоки произвольного внимания лежат вне личности ребенка.* Это значит, что само по себе развитие непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

В одном эксперименте с детьми проводили игру в вопросы и ответы по типу игры в фанты с запретами: «Да» и «нет» не говорите, белого и черного не берите». По ходу игры ребенку задавали ряд вопросов. Ребенок должен был отвечать как можно быстрее и при этом выполнять инструкцию: 1) не называть запрещенных цветов, например черного и белого; 2) не называть дважды один и тот же цвет. Эксперимент был построен так, что ребенок мог выполнить все условия игры, но это требовало от него постоянного напряжения внимания, и в большинстве случаев дошкольники не справлялись с заданием.

Иной результат получался, когда взрослый предлагал ребенку в помощь набор цветных карточек, которые становились внешними вспомогательными средствами для успешного сосредоточения внимания на условиях игры. Наиболее догадливые дети самостоятельно начинали использовать эти вспомогательные средства. Они выделяли запрещенные цвета, скажем белый и черный, откладывали в сторону соответствующие карточки и в процессе игры пользовались теми карточками, которые лежали перед ними.

Помимо *ситуативных средств*, организующих внимание в связи с конкретной, частной задачей, существует *универсальное средство организации внимания — речь*. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, учитывая при этом те или иные обстоятельства («Когда складываешь башенку, выбирай самое большое колечко... Так, правильно. А где теперь самое большое? Поищи!» и т.д.). Позднее ребенок *начинает сам обозначать словесно* те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание, чтобы добиться нужного результата.

По мере развития *планирующей функции речи* ребенок обретает способность заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться.

Значение словесной самоинструкции для организации внимания хорошо видно из следующего примера. Детям-дошкольникам предлагали из десяти карточек с изображениями животных отобрать те, на которых было хотя бы одно из указанных изображений (например, курицы или лошади), но ни в коем случае не брать карточки, на которых было запрещенное изображение (например, медведя). Ребенок отбирал карточки несколько раз подряд. Первоначально ему не давали никаких указаний относительно способа действия. В этих условиях он с трудом выполнял задание, часто ошибался. Однако ситуация менялась, когда ребенку предлагали повторить вслух инструкцию (после внимательного рассматривания изображений на карточках он вспоминал, какие карточки можно брать, а какие — нельзя). Наблюдения показали, что после проговаривания инструкции практически все дети, начиная со старшего дошкольного возраста, дают правильные решения, даже если в последующие задания вводят новых животных. Дети активно использовали речь для организации своего внимания в процессе отбора карточек.

На протяжении дошкольного возраста использование речи для организации собственного внимания резко возрастает. Это проявляется, в частности, в том, что, выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в десять — двенадцать раз чаще, чем младшие дошкольники. Таким образом, произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка.

Соотношение видов внимания. Хотя дети четырех-шести лет и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться внимательными. Эта особенность внимания является одним из оснований, по которым дошкольное обучение не может строиться на заданиях, требующих постоянного напряжения произвольного внимания. Используемые на занятиях элементы игры, продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание детей на достаточно высоком уровне.

Следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам.

К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности в школе.

Развитие памяти. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. В самом деле, если нам трудно или почти невозможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то обсуждаемый возраст уже оставляет много ярких воспоминаний. Прежде всего это относится к старшему дошкольному возрасту.

Развитие непроизвольной памяти. Память дошкольника в основном носит непроизвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

Качество непроизвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Так, при простом рассматривании картинок ребенок запоминает гораздо хуже, чем в тех случаях, когда ему предлагают эти картинки разложить по своим местам, например отложить отдельно изображения предметов для сада, кухни, детской комнаты, двора. Непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.

У младших дошкольников непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение — единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов.

Когда детям трех лет предъявляли серию картинок с просьбой их рассмотреть и другую серию с просьбой запомнить, подавляющее большинство детей вели себя совершенно одинаково. Бросив на картинку беглый взгляд, ребенок тут же отводил его в сторону, просил взрослого показать другую картинку. Некоторые дети пытались рассуждать по поводу изображенных предметов, вспоминали случаи из прошлого опыта, связанные с картинками («Очки — здесь на глазки накладывают»; «Это — бабочка, называется — червяк»; «Арбуз. Я вот с мамой и папой покупала арбуз большой, а сливы маленькие» и т.п.). Однако никаких действий, направленных на то, чтобы запомнить, у детей не наблюдалось.

Развитие произвольной памяти. Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в возрасте четырех-пяти лет. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли. Количество слов, которые запоминает ребенок, выступая, например, в роли покупателя, исполняющего поручение купить в магазине определенные предметы, оказывается выше, чем количество слов, запоминаемых по прямому требованию взрослого.

В процессе коллективной игры ребенок, исполняя роль связного, должен был передавать в штаб сообщения, состоящие из одинаковой начальной фразы и нескольких надлежащим образом подобранных наименований отдельных предметов (каждый раз, разумеется, других).

Самые маленькие дети, исполняя роль связного, не принимали ее внутреннего содержания. Поэтому сплошь и рядом убегали выполнять поручение, даже не выслушав его до конца.

Другие дети принимали содержание роли. Они были озабочены тем, чтобы передать сообщение, но у них не было стремления запомнить его

содержание. Поэтому они выслушивали поручение, но явно не прилагали усилий для того, чтобы его запомнить. Передавая же поручение, они не делали никаких попыток активно припомнить забытое. На вопрос, а что еще нужно было передать, они обычно просто отвечали: «Ничего, все».

Иначе вели себя старшие дети. Они не только выслушивали поручение, но и пытались запомнить его. Иногда это выражалось в том, что, выслушивая поручение, они шевелили губами и повторяли про себя сообщение на пути к штабу. В ответ на попытки заговорить с ним в этот момент ребенок отрицательно мотал головой и поспешно продолжал свой путь. Передавая поручение, эти дети не просто «выпаливали» его, но старались вспомнить забытое: «Сейчас скажу еще, сейчас...» Очевидно, что они при этом как-то внутренне напрягались, как-то пытались отыскать в памяти необходимое. Их внутренняя активность была и в этом случае направлена на определенную цель: вспомнить содержание сообщения. (По материалам А.Н.Леонтьева.)

Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. Сначала ребенок начинает выделять только задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или желал. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое.

Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые. Так, взрослый, давая ребенку поручение, тут же предлагает его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами: «А что было потом?», «А еще каких животных, похожих на лошадей, ты видел?» и т.п. Ребенок постепенно учился повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании. В конце концов дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать для этого вспомогательные средства.

Соотношение непроизвольного и произвольного запоминания. Несмотря на существенные достижения в овладении произвольным запоминанием, господствующим видом памяти даже к концу дошкольного возраста остается память непроизвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнительно редких случаях, когда в их деятельности возникают соответствующие задачи или когда этого требуют взрослые.

Непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до

конца дошкольного возраста значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала. Вместе с тем непроизвольное запоминание, не связанное с выполнением достаточно активных действий восприятия и мышления (например, запоминание рассматриваемых картинок), оказывается менее успешным, чем произвольное.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название *эйдетической памяти*. Образы эйдетической памяти по своей яркости и отчетливости приближаются к образам восприятия: вспоминая что-нибудь, воспринятое раньше, ребенок как бы снова видит это и может описать во всех подробностях. Эйдетическая память — возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, в период школьного обучения обычно утрачивают эту способность.

Непроизвольное запоминание в дошкольном возрасте может быть *точным и прочным*. Если события этой поры детства имели эмоциональную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю оставшуюся жизнь. Дошкольный возраст является *периодом, освобожденным от амнезии младенчества и раннего возраста.*

Специально следует указать, что важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы дошкольника «является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется... в первую очередь тем, что в *центре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль*»[1].

Память сохраняет представления, которые в психологии интерпретируют как «обобщенное воспоминание» *(Л. С. Выготский).* Переход к мышлению из наглядно воспринимаемой ситуации к общим представлениям «есть первый отрыв ребенка от чисто наглядного мышления» *(Л. С. Выготский).* Таким образом, общее представление характеризуется тем, что оно способно «вырвать предмет мышления из конкретной временнуй и пространственной ситуации, в которую он включен, и, следовательно, может установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще дана не была»[2].

Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности *становится ведущей функцией, заняв центральное место.*

Развитие воображения. Воображение ребенка связано в своих истоках с зарождающейся к концу раннего детства знаковой функцией сознания. Одна линия развития знаковой функции ведет от

---

[1] *Выготский Л. С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие в процессе обучения. — М.; Л., 1935. — С. 26.

[2] Там же. — С. 26.

замещения одних предметов другими предметами и их изображениями, к использованию речевых, математических и других знаков, к овладению логическими формами мышления. Другая линия ведет к появлению и расширению возможности дополнять и замещать реальные вещи, ситуации, события воображаемыми, строить из материала накопленных представлений новые образы.

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке — в этот момент он всадник, а палка — лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно преобразовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней.

В игре детей трех-, четырехлетнего возраста существенное значение имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает.

У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые.

4, 2, 12. Игра на полу. Игрушки: собачка, белка, барсук, две матрешки и ключик. Ключик — Оле-Лукойе. Две матрешки — Дюймовочки. Кирилл всех укладывает спать. Оле-Лукойе подходит ко всем и дует в затылочек. (Кирилл дует сам.) Звери проснулись и начали скакать с книжной полки на картину, с картины на книжную полку. И так восемнадцать раз. Потом звери пошли пить нектар, который приготовила Дюймовочка. Потом была свадьба с Оле-Лукойе (ключика) и двух Дюймовочек. Потом все устали и пошли на свое обычное место — на полочку. (Из дневника В.С. Мухиной.)

В этом случае ключик послужил ребенку достаточной опорой, чтобы вообразить волшебника.

Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит интериоризация — переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса.

5, 10, 0. Очень любимая Гюнтером игра в классики. На полу чертят план с пронумерованными клетками; затем нужно бросить в одну из клеток камешек и, прыгая на одной ножке, выбить его из клетки, не коснувшись при этом ногой черты. Гюнтер играет иногда в эту игру в комнате, без всяких приспособлений. Он воображает чертеж на полу, воображает бросание камешка, радуется, что попал в «100», осторожно прыгает, чтобы не задеть черты, и т.д. (По материалам К. Штерн.)

С другой стороны, игра может происходить без видимых действий, целиком в плане представления.

6, 0, 7. Кирилка расставляет на тахте вокруг себя игрушки. Ложится среди них. Тихо лежит около часа.

— Что ты делаешь? Ты заболел?

— Нет. Я играю.

— Как же ты играешь?

— Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинении сказок, стишков. Здесь, так же как в игре, дети вначале опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге.

4, 0, 0. Удалось послушать мальчика, пока он рисовал на доске. Сначала он хотел нарисовать верблюда, нарисовал, вероятно, голову, выдающуюся из туловища. Но верблюд уже был забыт; боковой выступ напомнил ему крыло бабочки. Он сказал: «Нарисовать бабочку?», стер выдававшиеся вверху и внизу части вертикальной линии и нарисовал второе крыло. Затем последовало: «Еще бабочка... Теперь нарисую еще птицу. Все, что может летать. Бабочки, птицы, а затем пойдет муха». Птицу изображает. «Теперь луна! Мухи, однако, умеют кусать». — И он поставил две точки (два укола) на доске. Вертикальная черта между ними тоже входит в изображение мухи, но, проведя ее, он воскликнул: «Ах, муха! Нарисую-ка я лучше солнце!» — и нарисовал.

Затем он вернулся к исходному пункту: «Теперь нарисую муху!» — снова поставил две точки и обвел их неправильным овалом: «Это муха».

Затем ему пришла в голову мысль срисовать висевшую в комнате картину, изображавшую птицу. Он начал с клюва. Но его представление тотчас снова перескочило на другую тему, он увидел в двух черточках начало звезды и сказал: «Нарисовать звезду?» — что и было исполнено. (По материалам К. и В. Штерн.)

Сочиняя сказки, стишки, дети воспроизводят знакомые образы и нередко просто повторяют запомнившиеся фразы, строки. При этом дошкольники трех-четырех лет обычно не осознают, что воспроизводят уже известное. Так, один мальчик заявил однажды: «Вот послушайте, как я сочинил: «Ласточка с весною в сени к нам летит». Ему пытаются объяснить, что это не он сочинил. Но через некоторое время мальчик заявляет снова: «Я сочинил: «Ласточка с весною в сени к нам летит». Другой ребенок также был уверен, что он автор следующих строк: «Не боюсь я никого, кроме мамы одного... Нравится, как я сочинил?» Его пытаются вывести из заблуждения: «Это не ты сочинил, а Пушкин: «Не боишься никого, кроме бога одного». Ребенок разочарован: «А я думал, что это я сочинил».

В подобных случаях детские сочинения целиком строятся на памяти, не включая работу воображения. Однако часто ребенок комбинирует образы, вводит новые, необычные их сочетания.

Образы воображения у детей могут носить своеобразный характер, так как они *могут быть близки к эйдетическим образам*, которые при всей яркости и отчетливости обладают особенностью процессуальных образов — они сами непроизвольно меняются в каждый новый момент. Эйдетические образы особенно интенсивно наступают на сознание ребенка, когда нет свободного восприятия, — ночью, например, при погашенном свете. Это может быть причиной детских страхов.

Шестилетний Ярослав жалуется:

— Мне так трудно засыпать. В темноте они возникают передо мной, толпятся и кривляются.

— Ты их видишь перед собой в темной комнате?

— Нет, я вижу их в глазах:

— В голове?

— Нет. Думаю, что это в глазах. Я знаю, что их нет на самом деле, но я вижу их, и они мне мешают. (По материалам В.С. Мухиной.)

В то же время у ребенка развивается произвольное воображение, когда он планирует свою деятельность, оригинальный замысел и ориентирует себя на результат. При этом ребенок научается пользоваться непроизвольно возникающими образами.

Сочиняемые детьми сказки и истории становятся достаточно последовательными и оригинальными. При этом часто ребенок доводит сюжет до логического конца.

5, 9, 12. Кирилл: «Мама, я расскажу тебе сказку о трех братьях. Жили на свете три брата-прожектора. Они жили на стройке. Им было там очень хорошо. Они смотрели, как там поднимали к дому груз. Они заглядывали в окна: что там такое делается? И наконец дом достроили и их увезли на другую стройку. На новом месте они скучали по своему дому. Однажды их повезли еще на другую стройку. Машина проезжала мимо их любимого дома. Они так обрадовались, что даже зажглись без электричества. И посветили своему дому». (Из дневника В.С.Мухиной.)

Существует мнение, что воображение ребенка богаче, чем воображение взрослого человека. Это мнение основано на том, что дети фантазируют по самым различным поводам.

Трехлетний мальчик, рисуя угол, прибавил к нему маленький крючок и, пораженный сходством этой закорючки с сидящей человеческой фигурой, вдруг воскликнул: «Ах, он сидит!» Другой ребенок, в том же возрасте, однажды, играя в салочки и не догнав детей, дотронулся до земли. Через мгновение он уселся на лавочку и заплакал: «Теперь она меня всегда салить будет!» — «Кто?» — спрашивают. — «Сальная земля». Еще один мальчик искренне верил, что камни могут думать и чувствовать. Он считал, что булыжники очень несчастны, так как вынуждены изо дня в день видеть одно и то же. Из жалости ребенок переносил их с одного конца дороги на другой.

Однако воображение ребенка на самом деле не богаче, а во многих отношениях беднее, чем воображение взрослого. Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, так как у детей более ограниченный жизненный опыт и, следовательно, меньше материала для воображения. Менее разнообразны и комбинации образов, которые строит ребенок. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка бо́льшую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкое отступление от действительности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения — это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта.

Описание последовательности развития воображения и памяти в дошкольном возрасте дает некоторую общую картину онтогенеза этих познавательных процессов. Вначале ребенок не пытается поставить перед собой задачу вообразить или запомнить. Лишь иногда совершенно неожиданно возникают отдельные побуждения к этому, как некое предчувствие возможного, но тут же угасают и исчезают. Образы воображения и памяти появляются в процессе игры, рисования, слушания сказок и рассказов как сопутствующий результат происходящего, а не в связи с деятельностью воображения и памяти.

В период с трех до четырех лет при выраженном стремлении к воссозданию ребенок еще не может удержать воспринятые прежде образы. Воссоздающиеся образы по большей части далеки от первоосновы и быстро покидают ребенка. Однако ребенка *легко повести за собой в фантастический мир*, где присутствуют сказочные персонажи. Если взрослый, играя с ребенком, берет на себя роль какого-либо фантастического персонажа и изображает действия, якобы свойственные этому персонажу, малыш переживает одновременно чувство восторга и ужаса — он рад происходящим метаморфозам и испытывает страх перед незнакомым фантастическим существом. Ребенок верит создаваемому образу до тех пор, пока взрослый не перестает действовать от его лица. Через взрослого ребенок научается создавать свои собственные персонажи, которые могут быть преходящими, но могут и сопутствовать ребенку в течение дней, недель и даже месяцев. Эти персонажи еще достаточно незавершенны, их действия часто не имеют конечной цели, но в момент возникновения образов воображения ребенок чрезвычайно эмоционально переживает их появление.

Отследить субъективно происходящее в сознании ребенка возникновение образа и его восприятие внутренним взором ребенка очень сложно: ребенок еще затрудняется рассказать об этом и описать сам образ; нарисовать на бумаге или показать действием он тоже пока не может в силу неразвитой «техники» изображения. Тайна сия пока находится за семью печатями. Однако побуждения

ребенка к сочинению историй и его рассказы показывают, что так называемое свободное фантазирование всякий раз сводится к воспроизведению знакомых образов, при этом, сочиняя, ребенок не заботится о стройности замысла, а опирается на возникающие по ходу рассказа ассоциации.

В старшем дошкольном возрасте *воображение ребенка становится управляемым. Формируются действия воображения*: замысел в форме наглядной модели; образ воображаемого предмета, существа; образ действия существа или образ действия с предметом. Воображение перестает сопутствовать рассматриваемым рисункам, прослушиваемым сказкам. *Оно приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности.*

Воображение начинает предварять практическую деятельность, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач. Воображение как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события. Ребенок начинает контролировать и определять характер своего воображения — воссоздающего или творческого. При этом он сам контролирует движение образов воображения. Конечно, детское воображение — это прежде всего творчество «для себя», хотя ребенок готов поделиться с близкими своими переживаниями, связанными с метаморфозами внутренней жизни.

При всей значимости развития активного воображения в общем психическом развитии ребенка с ним связана и известная опасность. У некоторых детей *воображение начинает «подменять» действительность*, создает особый мир, в котором ребенок без труда достигает удовлетворения любых желаний. Такие случаи требуют особого внимания, так как приводят к *аутизму* (погружению в мир внутренних переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью, утратой интереса к реальности) и могут свидетельствовать об искажениях в развитии психики ребенка. Большей частью, однако, это временное явление, которое бесследно исчезает.

§ 3. Игры и другие виды деятельности

Общая характеристика игровой деятельности. Мы помним о том, что в раннем детстве возникают и начинают развиваться элементы ролевой игры. В ролевой игре дети удовлетворяют свое стремление к совместной жизни со взрослыми и в особой, игровой форме воспроизводят взаимоотношения и трудовую деятельность взрослых людей.

В период дошкольного детства игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что ребенок, как правило, бо́льшую

часть времени проводит в развлекающих его играх, — игра вызывает качественные изменения в психике ребенка.

Собственно игровое действие будет происходить тогда, когда ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом — другой. Игровое действие носит знакомый (символический) характер. Именно в игре наиболее ярко обнаруживается формулирующаяся знаковая функция сознания ребенка. Ее проявление в игре имеет свои особенности: игровые заместители предметов могут иметь значительно меньшее сходство с самими предметами, чем, например, рисунок с изображаемой действительностью. Однако игровые заместители должны давать возможность действовать с ними так, как с замещаемым предметом. Поэтому, давая свое название избранному предмету-заместителю и приписывая ему определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета-заместителя. При выборе предметов-заместителей дошкольник исходит из реальных отношений предметов. Он с готовностью соглашается, что полспички будет мишуткой, целая спичка — мишкой-мамой, коробок — постелькой для мишутки. Но он ни за что не примет такого варианта, где мишуткой будет коробок, а постелью — спичка. «Так не бывает», — обычная реакция ребенка.

Игровые отношения детей. В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью. Ребенок может брать на себя роль коня или страшного зверя, но чаще всего он изображает взрослых людей — маму, воспитательницу, шофера, летчика. В игре ребенку впервые открываются отношения, складывающиеся между людьми в процессе трудовой деятельности, их права и обязанности.

Обязанности по отношению к окружающим — это то, что стремится исполнять ребенок, взявший на себя определенную роль. Другие дети ожидают и требуют, чтобы он правильно выполнял эту роль. При исполнении роли покупателя[1], например, ребенок постигает, что он не может уйти из магазина, не уплатив за покупку. Роль доктора обязывает быть не только терпеливым, но и требовательным по отношению к больному и т.д. Исполняя обязанности, ребенок получает права по отношению к лицам, роли которых исполняют другие участники игры. Так, покупатель имеет право на то, чтобы ему отпускали любые имеющиеся на игрушечном прилавке товары, чтобы с ним обращались так же, как с настоящими покупателями. Доктор имеет право на уважительное и доверительное отношение к своей персоне, на то, чтобы пациенты выполняли его указания.

---

[1] Здесь и далее в названиях игровых ролей, действий и игр кавычки опускаются.

Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, которые налагаются ролью, и осуществлять права по отношению к остальным участникам игры.

Сюжет и содержание игры. В ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие действительности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и взаимоотношений взрослых, эпохальные события (космические полеты, арктические экспедиции) и т.д. Отражаемая в детских играх действительность становится *сюжетом ролевой игры*. Чем шире сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Поэтому, естественно, младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего они чрезвычайно разнообразны. Дети пяти-шести лет играют не только в гости, в дочки-матери, в детский сад, но и в строительство моста, в запуск космического корабля.

Наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается длительность игр.

Некоторые сюжеты детских игр встречаются как у младших, так и у старших дошкольников (дочки-матери, детский сад). Однако разыгрываются они по-разному. Для малышей в игре открывается прежде всего само действие; ступенькой выше на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто главнее?»), наконец, у старших дошкольников в центр ставятся внутренние социальные отношения — моральные соображения. Дети играют в сходные игры в любом возрасте, но по-разному.

Наличие сюжета еще не характеризует игру полностью. Наряду с сюжетом надо различать *содержание ролевой игры*. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Дети разных возрастных групп, играя в игру с одним и тем же сюжетом, вносят в нее разное содержание. Так, младшие дошкольники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых. Воспроизведение реальных действий взрослых людей с предметами становится основным содержанием игры младших школьников. Играя, например, в обед, режут хлеб, варят кашу, моют посуду, многократно воспроизводя одни и те же действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша не раскладывается по тарелкам, посуда моется, когда она еще чистая. Здесь содержание игры сводится исключительно к действиям с предметами.

Игровой сюжет, так же как и игровая роль, чаще всего не планируется ребенком младшего дошкольного возраста, а возникает в зависимости от того, какой предмет попадает ему в руки. Так, если у ребенка в руках трубка, то он — доктор, если термометр, то медсестра. Основные конфликты между детьми возникают из-за обладания предметом, с которым должно производиться действие.

Поэтому очень часто на машине едут одновременно два шофера, больного осматривают несколько врачей, обед готовят несколько матерей. Отсюда частая смена ролей, связанная с переходом от одного предмета к другому.

Содержание ролевой игры у старших дошкольников подчиняется правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Дети этого возраста чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя в игре правила общественного поведения, дети часто спорят о том, что бывает и чего не бывает: «Мамы так не делают!»; «Разве доктор так обращается с больным?» и т. п.

Таким образом, развитие сюжета и содержание ролевой игры отражает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых людей.

Реальные взаимоотношения детей в ситуации игры. В игре существует два вида взаимоотношений — игровые и реальные. Игровые взаимоотношения — это отношения по сюжету и роли. Так, если ребенок взял на себя роль Карабаса Барабаса, то он будет в соответствии с сюжетом утрированно злобно относиться к детям, взявшим на себя роли других персонажей сказки А. Толстого «Приключения Буратино, или Золотой ключик».

Реальные взаимоотношения — это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Дети договариваются о сюжете, распределяют роли, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения.

В игровой деятельности складываются определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение.

Элементы общения появляются очень рано, когда дети еще не умеют строить развернутую сюжетную игру, а играют индивидуально — каждый сам по себе. Обычно в этот период ребенок сосредоточен на своих собственных действиях и мало обращает внимания на действия другого ребенка. Однако время от времени, пресытившись собственной игрой, малыш начинает посматривать на то, как играет другой ребенок. *Интерес к игре сверстника как раз и приводит к попыткам установить определенные отношения.* Первые формы взаимоотношений проявляются в стремлении ребенка приблизиться к другому ребенку, играть с ним рядом, в желании уступить часть места, занятого для своей игры, в несмелой улыбке, подаренной другому в момент, когда дети встретятся взглядом. Такие легкие контакты еще не изменяют самого существа игры — каждый ребенок играет сам по себе, по возможности соблюдая «дисциплину расстояния».

В период, когда игра заключается лишь в выполнении самых элементарных действий с игрушками (катание машины за вере-

вочку, пересыпание песка из ведерка), *взаимодействие ребенка со сверстником носит кратковременный характер.* Содержание игры еще не дает оснований для устойчивого общения. На этом этапе дети могут меняться игрушками, помогать друг другу; один, например, может кинуться помочь другому правильно поставить перевернувшуюся машину, а другой, верно понимая его порыв, доброжелательно примет эту услугу.

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов дети начинают вступать *в более длительное общение.* Сама игра требует этого и способствует этому. Глубже проникая в жизнь взрослых людей, ребенок обнаруживает, что эта жизнь постоянно протекает в общении, во взаимодействии с другими людьми. Мама беседует с папой, подает семье обед, следит за поведением детей за столом. Папа ремонтирует электроприборы, чинит обувь. Продавец обслуживает покупателей. Доктор лечит больных, ему помогает медсестра и т.д.

Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что ребенок начинает нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ним. Отсюда возникает необходимость договориться с другими детьми, вместе организовать игру, включающую несколько ролей.

В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопонимания и взаимопомощи, учатся согласовывать свои действия с действиями другого.

Объединение детей в совместной игре способствует дальнейшему обогащению и усложнению содержания игр. Опыт каждого ребенка ограничен. Он знаком со сравнительно узким кругом действий, выполняемых взрослыми. В игре возникает обмен опытом. Дети перенимают друг у друга имеющиеся знания, обращаются за помощью к взрослым. В результате игры становятся многообразнее. Усложнение содержания игр ведет, в свою очередь, не только к увеличению количества участников игры, но и к усложнению реальных взаимоотношений, к необходимости более четкого согласования действий.

Реальные взаимоотношения детей могут возникать перед игрой, когда дети только договариваются между собой, но могут протекать в скрытом виде и в ходе самой игры. Они могут совпадать с возможной логикой сюжетных отношений. Например, инициатор игры в самолеты и регулировщика, предлагая эту игру, становится регулировщиком. В этом случае он и в самой игре по праву роли получает возможность руководить другими детьми. Но реальные взаимоотношения между детьми могут не соответствовать логике сюжетных отношений. Например, инициатор игры берет на себя подчиненную роль (изображает один из самолетов эскадрильи) и подчиняется ребенку, выполняющему роль регулировщика.

Игровые взаимоотношения могут быть осложнены реальными, если инициатор игры берет на себя подчиненную роль, но реально продолжает руководить игрой.

С развитием умения создавать развернутый сюжетный замысел, планировать совместную деятельность ребенок подходит к необходимости найти место среди играющих, наладить с ними связи, понять их желания и соразмерить с ними свои собственные желания и возможности. Уже при вступлении в игру дети обнаруживают индивидуальные особенности. Один требовательно кричит: «Я буду главным! Я!» Другие спокойно принимают это желание. Однако может найтись и такой, которого подобное заявление не будет устраивать. В этом случае возникает конфликт. Ребенок, недовольный распределением ролей, может категорически отказаться от участия в игре: «Не буду с вами играть. И все!» Но он может и вытеснить претендента на первое место: «А ну! Идите все сюда! Командовать буду я!»

Если дети не сумеют договориться между собой, игра распадается. Интерес к игре, желание участвовать в ней приводят к тому, что дети идут на взаимные уступки.

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Влияние игры на общее психическое развитие ребенка. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. *Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память.* В условиях игры дети сосредоточиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Игровая ситуация и действия с ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета — он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить

о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение.

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни предметы другими, брать на себя различные роли. Все это способствует развитию воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же как необязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может протекать во внутреннем плане.

Шестилетняя Катюша рассматривает фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щечку и задумчиво смотрит на куклу. Кукла посажена возле игрушечной швейной машины. Катюша говорит: «Девочка думает, как будто ее куколка шьет». Своим объяснением маленькая Катя обнаружила свойственный ей самой способ игры.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, соответствующим взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Продуктивные виды деятельности ребенка — рисование, конструирование — на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает висящие яблоки и т.д.

Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает именно как игровой, направленный на *процесс* создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредственно из игры. Дошкольник начинает учиться играя —

к учению он относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение к учению взрослых постепенно, исподволь перестраивает и отношение ребенка к нему. У дошкольника появляется желание учиться и складываются первоначальные умения.

В игре ребенок постигает специфические знаки двоякого типа: *индивидуальные условные знаки*, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом, и *иконические знаки*, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету.

Индивидуальные условные знаки и иконические знаки в игре берут на себя функцию отсутствующего предмета, который они замещают. Разная степень приближенности предмета-знака, замещающего отсутствующий предмет, и замещаемого предмета способствует отработке знаковой функции речи: опосредствующая взаимосвязь «предмет — его знак — его наименование» обогащает смысловую сторону слова как знака.

Действия замещения, кроме того, способствуют развитию у ребенка умения свободно обращаться с предметами и использовать их не только в том качестве, которое было усвоено в первые годы детства, но и по-другому (чистый носовой платок, например, может заменить бинт или летнюю шапочку).

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития *рефлексивного мышления.*

Рефлексия — это способность человека анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками, мотивами других людей. Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей.

Игра способствует развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Так, играя в больницу, ребенок плачет и страдает, как пациент, и доволен собой как хорошо исполняющий роль. Двойная позиция играющего — исполнитель и контролер — развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, предвидя реакцию других людей.

Игрушка как средство психического развития ребенка. Игрушка возникает в истории человечества как средство подготовки ребенка к жизни в современной ему системе общественных отношений. Игрушка — предмет, служащий для забавы и развлечений, но одновременно являющийся средством психического развития ребенка.

Как уже говорилось выше, в младенчестве ребенок получает *погремушки*, которые определяют содержание его поведенческой активности, его манипулирования. Он внимательно разглядывает подвешенные перед его глазами игрушки, что упражняет его восприятие (происходит запечатление форм и цветов, возникает ориентировка на новое, появляется предпочтение).

В раннем возрасте ребенок получает так называемые *автодидактические игрушки* (матрешки, пирамидки и др.), в которых заложены возможности развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, размеры, цвета.

В этом же возрасте он получает множество *игрушек — заместителей* реальных предметов человеческой культуры: орудий, предметов быта (игрушечная посуда, игрушечная мебель), машин и др. Через подобные игрушки ребенок осваивает функциональное назначение предметов, овладевает орудийными действиями.

Многие игрушки современных детей имеют исторических прародителей, которые возникли на определенном этапе развития человечества. Уменьшенные лук и стрелы, бумеранги, ножи и т.д. имели у древних народов особое назначение. Они обучали ребенка, готовящегося к будущей жизни, конкретным орудийным действиям. В наше время эти предметы превращены в игрушки, которые, с одной стороны, как бы сохраняют функцию предмета-прародителя (лук пускает стрелу, стрела летит и попадает в цель; бумеранг возвращается; нож режет и т.д.), но, с другой стороны, уже не служат настоящими орудиями (игрушечный лук не имеет достаточной упругости, чтобы придать стреле большую скорость и силу удара; игрушечная стрела имеет тупой конец, чтобы избежать несчастных случаев; бумеранг также превращен в забаву — игрушку, вырабатывающую ловкость; игрушечный нож не имеет острого лезвия, не может резать предметы с плотной фактурой). Игрушки — копии реальных орудий — имеют совершенно иные функции, чем сами орудия. Они служат для развития у ребенка не частных профессиональных качеств, а некоторых общих качеств, например меткости, ловкости. Те же функции исполняют игрушки, происшедшие из ритуальных предметов (например, мяч и др.).

Игрушки — копии предметов, существующих в быту взрослых, — приобщают ребенка к этим предметам. Он познает их функциональное назначение, что помогает ему психологически войти в мир постоянных вещей.

Помимо игрушек, созданных специально для детской игры, *в качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы* (пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки и др.) и так называемый природный материал (шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и др.). Взрослый под-

сказывает ребенку возможность использования подобных предметов в качестве заместителей реальных предметов.

Большинство из перечисленных предметов может быть использовано по-разному в зависимости от сюжета игры и ситуативных задач; в игре эти предметы выступают как полифункциональные. Выступая в качестве заместителей многих предметов, они помогают ребенку уже в трехлетнем возрасте овладеть действиями замещения. Если ребенок, получая в руки предмет с закрепленной за ним функцией, действует с ним в соответствии с этой функцией и затрудняется использовать этот предмет по другому назначению, то, получая полифункциональный предмет, он легко использует его в качестве множества других предметов, которые он замещает.

Игрушка — средство воздействия на нравственную сторону личности ребенка. Особое место среди игрушек занимают *куклы и мягкие игрушки* — изображения мишки, зайца, обезьяны, собаки и др. Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это прежде всего подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем взрослый предлагает ребенку куклу или игрушечную зверюшку как объект для эмоционального общения. Ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех ее кукольных перипетиях, которые ребенок сам создает в своем воображении на основе собственного опыта. Играя с куклой или игрушечной зверюшкой, ребенок учится рефлексии, эмоциональному отождествлению.

Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка. Благодаря воле и воображению ребенка она «ведет себя» исключительно так, как это нужно в данный момент ее хозяину. Она умна и послушна. Она ласкова и весела. Она строптива и упряма. Она лгунья и неисправимая неряха. Ребенок переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла или мягкая игрушка — заместитель идеального друга, который все понимает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у каждого дошкольника — не только у девочек, но и у мальчиков. Кукла для ребенка не только дочка или сынок. Кукла или мягкая игрушка — партнер в общении во всех его проявлениях. У каждого ребенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зверюшкой, он по-своему привязывается к игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств.

Куклы — копии человека, имеют разное предназначение в игре.

У традиционной *«прекрасной» куклы* большие глаза, обрамленные длинными ресницами, короткий носик, маленький яркий

рот, обязательно роскошные (белые, золотые, рыжие, черные) волосы. «Прекрасная» кукла может быть дочкой, принцессой, мамой. В «прекрасную» куклу играют в основном девочки.

У *характерной куклы* (это кукла-мальчик или кукла-девочка) выражены определенные человеческие качества — наивность, глупость, озорство и т.д. Эти куклы несут в себе характерологическую заданность, которая часто определяет разыгрывание сюжета. Этих кукол любят все дети.

Куклы — герои народных и авторских сказок, мультфильмов и т.д. — также имеют характерную внешность (Буратино, Чебурашка, Белоснежка и др.), но помимо этого они несут в себе заданность образа поведения, стабильную нравственную характеристику, не зависящую от меняющихся сюжетных линий в игре. Такие куклы как бы требуют от ребенка определенного поведения. Например, Буратино, Карлсон, Чебурашка всегда хорошие, добрые, справедливые и честные, а Карабас Барабас, Бармалей — плохие, злые, несправедливые и лживые. Интересно, что в самих сказках положительные герои не несут в себе всего множества положительных черт, которые ребенок затем им приписывает, а отрицательные герои не имеют большого набора негативных черт. Благодаря тому что куклы — герои сказок — являются для ребенка эталонами нравственного облика, он сосредоточивает на них весь свой моральный опыт и проигрывает сюжеты с проблемными ситуациями межличностных отношений. Характерные куклы, куклы — герои мультфильмов любимы не только девочками, но и мальчиками. Любимая игрушка учит ребенка доброте, способности идентифицироваться с куклой, с природой, с другими людьми.

Изобразительная деятельность. Игра — не единственная деятельность, которая влияет на психическое развитие ребенка. Ребенок рисует, лепит, строит, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является направленность на создание того или иного продукта — рисунка, конструкции, аппликации. Но каждый из этих видов деятельности имеет и свои особенности, требует владения особыми способами действия и оказывает свое специфическое влияние на развитие ребенка.

Развитие графических образов. Мы уже видели, что истоки изобразительной деятельности ребенка относятся к раннему детству. К началу дошкольного возраста ребенок, как правило, уже имеет некоторый (хотя и очень ограниченный) запас графических образов, позволяющих ему изображать отдельные предметы. Однако эти изображения имеют лишь самое отдаленное сходство с реальными предметами.

Умение узнавать в рисунке предмет — один из стимулов совершенствования изобразительной деятельности ребенка. Это совершенствование имеет длительную историю. В детский рисунок внедряются разные формы опыта, который ребенок получает

в процессе действий с предметами, их зрительного восприятия, самой графической деятельности и обучения со стороны взрослых. Рисунок взрослого отображает исключительно те свойства предмета, которые можно воспринять зрительно. Ребенок же использует весь свой опыт. Поэтому среди детских рисунков наряду с изображениями, соответствующими зрительному восприятию, можно встретить такие, в которых выражается то, что ребенок выясняет, не глядя на предмет, а действуя с ним или ощупывая его. Так, нередко дети, ощупав плоскую остроугольную фигуру (например, треугольник), рисуют ее в виде овала с отходящими в стороны коротенькими черточками, которыми они пытаются подчеркнуть остроугольность изображаемого предмета. Такие изображения остроугольных фигур объясняются попытками приспособить для этой цели сложившийся раньше графический образ в виде замкнутой кругообразной линии.

Графическая форма, в которой дети изображают предметы, обусловлена прежде всего тремя моментами: имеющимися в распоряжении ребенка графическими образами, зрительными впечатлениями от предмета и двигательно-осязательным опытом, приобретаемым в процессе действия с предметом. Кроме того, ребенок передает в рисунке не только впечатление от предмета, но и свое понимание предмета, свое знание о нем. Так, один маленький мальчик, наблюдавший, как мать рисует женскую фигуру, настаивал, чтобы сперва были нарисованы ноги, а затем уже платье.

Едва намеченный рисунок ребенка показывает, что он не делает серьезной попытки точно и полно воспроизвести изображаемый предмет. Очень часто, когда ребенок рисует человека без волос, ушей, туловища и рук, его «искусство» остается далеко позади его познаний.

Динамика развития содержания детского рисунка. Рисунки детей пестрят «головоногами», домами, деревьями, цветочками и машинами. Это содержание дети заимствуют у взрослых, которые предлагают некоторые графические образцы, когда ребенок начинает увлеченно рисовать каракули.

Рисование человека, безусловно, определяется не столько направленностью ребенка на себе подобных, сколько тем, что взрослые, как правило, в первую очередь знакомят его с изображением именно человека. Этот факт выступает как упрочившийся среди современных людей стереотип начала обучения рисованию в условиях семейного воспитания.

Что касается малышей, посещающих детские сады, то содержание их рисунков в большей мере соответствует принятой программе. Поэтому в основном содержание первых рисунков этих детей составляют ленточки, дорожки, заборы, солнышко, шарики, баранки, снеговики, цветы, елки и пр.

Примерно до пяти лет ребенок рисует малое число объектов, заимствованных у взрослых, и найденные в ориентировочном черкании графические формы, которыми он пытается изображать реальные предметы.

В возрасте от пяти до шести лет у ребенка появляется способность при поддержке взрослого преодолеть привычные шаблоны, и он начинает рисовать все, что вызывает интерес. Он готов не только рисовать отдельные предметы и сюжетные картинки, но и иллюстрировать книжки и события своей жизни. В это время дети рисуют во много раз больше, чем в предыдущие и в последующие годы. Содержанием рисунков становится все, что может происходить в воздухе, на суше и на море, не оставляя без внимания и фантастические персонажи.

После шести лет рисунков становится меньше, но изобразительный репертуар также очень разнообразен.

Однако нельзя сказать, что рисунки всех детей в возрасте от пяти до шести лет начинают изобиловать разнообразием тем и сюжетов. Дети, у которых не развивается познавательный интерес к окружающему, рисуют только людей, дома, цветы и деревья. Реально тематическая узость обусловлена как общим развитием ребенка (у него не развивается установка видеть все многообразие мира), так и стереотипными графическими построениями, рабом которых он становится.

Реальное и воображаемое в детском рисунке. Важным фактором, обусловливающим направленность содержания детских рисунков, является степень ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. По содержательной направленности рисунков мы можем условно разделить детей на реалистов и мечтателей: первые изображают предметы и явления природы, реальные события обыденной жизни людей; вторые — свои неосуществленные желания, мечты и грезы. В этой связи надо специально отметить, что чем старше становятся дети, тем чаще в их рисунках отражаются мечты и желания. Кроме этого, можно указать на интерес детей к совершенно особому фантастическому миру. Черти, водяные, лешие, русалки, колдуны, феи, сказочные принцессы и многие другие персонажи детских рисунков отражают, так же как и реальные существа, работу души и внутреннее самочувствие ребенка.

Индивидуальная приверженность в рисовании. Содержание изображаемого обусловлено фактором половой сензитивности ребенка, ценностными ориентациями национальной культуры и семьи, степенью ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. Наряду с этим необходимо отметить индивидуальную приверженность ребенка в определенный промежуток времени к одному и тому же предмету рисования.

Пятилетний Кирилл с увлечением рисовал портреты женщин, мужчин, принцев, волшебников и т.д. Из-под его руки за день выходило до 20—25 подобных рисунков. При этом ему нравилось вводить в портреты элементы орнамента, украшающие, по его мнению, изображения и придающие им «волшебность» и необычность. Кроме того, Кирилл увлеченно рисовал и сами орнаменты. Составление узора было его излюбленным занятием.

Брат Кирилла Андрей предпочитал рисовать батальные сцены. Бесконечное число муравьеподобных воинов, налеты, окружения, взрывы, атаки, разведки, бомбежки и т.п. Андрей рисовал войну в воздухе, на суше и на море. Увлекаясь взрывами, грохотом и шумами, он давал своим рисункам соответствующие названия: «Всюду стреляют», «Война на небе и на земле», «Всюду гремит». Еще одна излюбленная тема Андрюши — черти. Эти персонажи постоянно гримасничают и совершают всевозможные каверзные поступки.

Другие братья — Андрюша и Сережа Щ. — в течение ряда лет увлекались рисованием машин. Их рисунки — это бесконечные «Волги», тягачи, самосвалы, троллейбусы и тому подобный транспорт, который можно увидеть воочию, рассмотреть на иллюстрации или на фотографии. (По материалам В.С. Мухиной.)

Содержание детских работ определенно показывает, что ребенок чутко реагирует на события жизни взрослых: если взрослые помнят прошлое, то оно становится и достоянием ребенка; если взрослые взволнованы происходящим, то ребенок взволнован тоже. Анализ сотен рисунков детей позволяет утверждать: социальные реакции детей адекватны общественному настроению и интересам взрослых. Детские рисунки можно оценивать как подлинные документы эпохи.

В условиях систематического художественного воспитания количество тем, которые ребенок выбирает при рисовании, становится значительно бо́льшим. Однако мы отчетливо наблюдаем общую тенденцию — в дошкольном возрасте дети привязаны к содержанию, предложенному взрослыми.

Не следует думать, что ребенок находится в «оковах» влияния взрослого. Вне усвоения духовной культуры от посредников, стоящих между этой культурой и ребенком, нет развития личности ребенка. Лишь в рамках общей тенденции следования за взрослым ребенок проявляет свою индивидуальность, причем чем старше ребенок, тем отчетливее эти проявления.

Тематика детских рисунков обусловлена многими факторами. Один их них — принадлежность ребенка к определенному полу и степень его сензитивности к половым различиям. Общая направленность на идентификацию со своим полом придает определенное содержание и рисункам ребенка: мальчики, особенно сензитивные к мужским ролям, рисуют строительство домов и городов, дороги с мчащимися автомобилями, самолеты в небе, корабли в море, а

также войны, драки, потасовки. Девочки, сензитивные к женским ролям, рисуют «хорошеньких девочек» и принцесс, цветы, сады, всевозможные орнаменты, а также мам, гуляющих с дочками.

В некоторых случаях в недрах продуктивной деятельности ребенка мы находим исключительную приверженность к ценностным ориентациям другого пола, когда вдруг мальчики начинают увлекаться рисованием принцесс и цветочков, а девочки рисуют батальные сцены. Такая идентификация с другими в норме обусловлена тем, что ребенок выбирает своего кумира среди представителей другого пола (чаще это старший брат или сестра) и бессознательно следует за всеми его проявлениями. Постепенно, однако, в условиях нормальных отношений в семье доминирующее влияние кумира уступает место сложившимся в культуре общественным ожиданиям.

Игра и рисование являются теми видами деятельности, которые способствуют практическому освоению реального социального пространства: в символических действиях и замещениях ребенок проигрывает коллизии отношений людей, символически идентифицируясь и обособляясь от персонажей, которых он по своей воле вводит в игровые и изобразительные сюжеты.

Овладевая действиями игры и изобразительной деятельности, ребенок одновременно осваивает произвольные стороны психических процессов, а также действия замещения. Также постепенно ребенок осваивает собственно человеческий знаково-символический мир — прежде всего вербально очерченное пространство, которое стандартизирует, социализирует его, а также особое знаково-символическое пространство, где доминируют образы воображения.

§ 4. Детская личность

В процессе своего психического развития ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей. Это движение онтогенеза соединено с развитием внутренней позиции, которая отличает ребенка от других и одновременно несет в себе возрастные и общечеловеческие внутренние черты. Именно целостное психическое развитие ребенка содержит потенциал общечеловеческих и индивидуальных свойств.

Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в упорстве, или другие частные психические достижения, которые вдруг доминируют над общими достижениями в процессе целостного психического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Одна-

ко именно они окрашивают процесс развития личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности».

Между тем ребенок активно присваивает из своего окружения те ценности, которые определяют развитие его самосознания. Рассмотрим те звенья структуры самосознания, которые впервые получают интенсивное развитие в дошкольном возрасте или впервые заявляют о себе.

Имя и его значение. В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать, что он имеет индивидуальное имя. При нормальных отношениях в семье он любит свое имя, так как постоянно слышит нежное к себе обращение. Ему нравятся все домашние варианты его детского имени, он уже знает, как его будут называть, когда он станет взрослым. «Меня сейчас зовут Митя, когда был маленьким, звали Мотя, а когда вырасту, меня будут называть Дмитрий Борисович», — с удовлетворением объясняет пятилетний Митя метаморфозы своего имени во время его жизни.

Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Имя приобретает особый личностный смысл. Оно позволяет ребенку представить себя обособленным от других, исключительным человеком.

В дошкольном возрасте ребенок постигает ценность имени через утверждение своего достоинства. Имя и достоинство начинают соединяться в самосознании ребенка, с одной стороны, через сказки, фольклор, а с другой стороны — через реальные отношения с другими. Поощрение имени («Как тебя зовут?»; «Какое красивое у тебя имя!»), поощрения в достижениях («Петя хороший мальчик!»; «Это лучше всех сделал Илюша!»), а также демонстративное искажение имени вместе с обесцениванием личности («Петька дурак!») приучают ребенка ценностно относиться к своей персоне вместе со своим именем. Происходит целостное включение в самосознание ребенка имени и духовной индивидуальности.

Тонкая идентификация с ребенком, выражаемая в способах обращения по имени, обеспечивает его личностную устойчивость, дает возможность поддерживать ребенка в его притязаниях на желаемое отношение к себе.

Ребенок органично, начиная с раннего возраста, идентифицирует свое имя с собой телесным. В дошкольном детстве он заметно продвигается в этом отношении.

Внешний образ. В дошкольном возрасте ребенок начинает овладевать мимикой и телесной экспрессией.

Лицо. В дошкольном возрасте происходят выраженные конституционные и мимические изменения лица ребенка. Лицо постепенно становится все более овальным, что связано с ростом лицевого черепа, с преобразованием челюстей и с изменением строения щек.

Общение с родителями, с другими взрослыми и со сверстниками учит ребенка усвоению мимики через его идентификацию с эмоциями тех, с кем он общается.

В 3 года ребенок уже может губами не только дуть в дудочку, но и надувать шарик; носом произвольно втягивать воздух и выталкивать его обратно. В 4—5 лет ребенок способен выполнять симметричные экспрессивные действия — поднимать брови, закрывать глаза, сжимать губы, вытягивать их, надувать щеки, показывать язык и зубы.

К пяти годам сформировываются некоторые сознательно контролируемые выражения. Например, «честное» выражение лица с открытым взглядом, устремленным в глаза взрослому, специально демонстрируемое взрослому, когда в действительности ребенок что-либо утаивает. Однако в целом мимические реакции ребенка до 6 лет весьма непосредственны и лицо его читается как открытая книга.

Формирование образа тела. В нормальных условиях благодаря соучастию взрослого ребенок постоянно упражняется в разнообразных движениях и действиях. Многочисленные действия, которые он совершает вместе со взрослым, представляют собой не просто мускульную работу (сокращения и расслабления), но формируют сложные интегративные связи между мускульной работой, зрением, осязанием, телесным чувством равновесия и координированности в пространстве, а также общим результатом всех усилий и переживаний. При этом каждый момент действия должен быть четко сбалансирован не только на уровне пальцев, кисти, всей руки, всего тела, но и на уровне результатов произведенного действия. Вследствие этого даже самый простой акт телесной работы конструирует *образ действия*. Образ действия представляет собой глубоко интимный процесс работы так называемых темных мышечных чувств, которые определяют равновесие мышечного напряжения при выполнении освоенных движений и действий.

Равновесие мышечного напряжения при выполнении движений и действий плохо дается ребенку раннего возраста, в дошкольном возрасте наблюдается продвижение в этом отношении. Ребенок научается соизмерять телесное движение к цели (вовремя раскрывает руки для поимки мяча; достаточно точно ударяет молоточком; соотносит объем своего тела, направление своего движения и окружающие предметы). Можно только удивляться терпению и целенаправленности ребенка в его стремлении овладеть движениями и действиями. Нормально развивающийся ребенок неустанно повторяет свои попытки. При этом он наслаждается чувством освоения движений и действий. Само по себе это чувство является наградой за усердие. Овладение мускульной координацией, сопряженной с впечатлениями от других органов чувств (осязание, восприятие и т.д.), дает интегрированное рефлексивное пережи-

вание от происходящих в теле позитивных изменений. Каждая новая попытка в освоении необходимого движения и действия доставляет новые позитивные переживания, так как овладение движениями и действиями является естественным результатом развития заложенных в телесный фонд потенциальных возможностей.

При всем богатстве потенциала телесного развития ребенка необходимо еще одно условие, содействующее этому процессу. Имеется в виду соучаствующий взрослый, который эмоционально и физически содействует телесному развитию ребенка. Близкий, значимый для ребенка взрослый охраняет его от вероятных травм, вселяя уверенность в безопасности. Взрослый восхищается успехами ребенка в его телесных упражнениях, чем поддерживает и развивает в нем чувство самоценности. Кроме того, взрослый показывает ребенку путь более успешного овладения необходимым действием, что обеспечивает более эффективное научение. Ребенок с удовольствием овладевает телесными действиями, которые ложатся в основу образа.

Специально следует обратиться к *дифференциации действий*. В дошкольном возрасте происходит прогрессивное усиление одностороннего доминирования телесных функций.

Одностороннее доминирование способствует выработке координации между двумя руками — доминирующей и поддерживающей. Доминирующая рука развивается в направлении освоения ведущих действий в разных видах деятельности. Автоматизация этих действий определяет успех деятельности при содружественных, поддерживающих действиях недоминирующей руки. Дифференцированное разделение функций ручных исполнительских действий приводит к гармонизации всей пластики ребенка независимо от того, левша он или правша. Есть сведения о том, что дети, задержавшиеся в своем телесном развитии на стадии недифференцированной двурукости, остаются неловкими дольше, чем дети, развитие которых идет в направлении одностороннего доминирования.

Одностороннее доминирование содействует развитию жестикуляции и выразительных движений. Одностороннее доминирование телесных функций осознается ребенком как особенность его тела и участвует в формировании образа тела.

Образ тела развивается у ребенка в связи с физическим овладением телом, а также в связи с его общими познавательными интересами, когда ребенок вдруг начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной.

Особое место здесь занимают половые признаки. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа «Я». Ребенок, слыша от взрослых: «Ты — мальчик» или «Ты — девочка», переосмысливает эти наименования и в связи со своими половыми особенностями. Ребенок раннего возраста непосредствен

в отношении к своему телу и половым органам. По мере взросления дошкольники начинают понимать различия и смущаться при обнажении перед другими людьми. Чувство неловкости, стыдливость — не врожденные, они результат своеобразия культурного развития общества.

Отношение к наготе человеческого тела — проблема нравственного воспитания ребенка в широком смысле этого слова. В подавляющем большинстве дошкольники довольно рано усваивают характерные приметы тела мальчика и девочки. При этом дети ориентируются на отношение взрослых к обнаженному телу. Многие взрослые накладывают своеобразное табу на восприятие обнаженного тела. Отношение родителей к собственному телу во многом определяет нюансы их поведения, влияющие на характер идентификации ребенка со своим телом. Если родители испытывают смущение при попытке переодеться, то их чувство неловкости передается ребенку. Если родители ведут себя естественно, то ребенка до поры, как правило, не смущает его обнаженное тело.

Отношение к обнаженному человеческому телу — результат влияния тех стереотипов поведения, которые существуют в семье ребенка, в ближайшем окружении и в культуре в целом.

Ребенок может задавать родителям вопросы о телесном различии полов, происхождении детей и т.д. Многие дети обсуждают эти вопросы между собой. Такое естественное любопытство к вопросам пола должно правильно удовлетворяться взрослыми. Полезно заранее формулировать ответы на возможные вопросы детей. Взрослый должен серьезно относиться к проблеме телесных различий пола как к проблеме нравственного воспитания личности. Он должен, беседуя с ребенком на темы пола, соблюдать необходимый такт, соединять телесный и психологический пол, учитывать возраст и психологические особенности своего ребенка (с ребенком следует говорить правдиво, без стыда, но это не значит, что ему нужно тут же выложить весь запас сведений, которыми обладает взрослый).

При развитии у ребенка образа тела очень важно научить его ценностно относиться к своему телу. Важно вовремя привить ребенку понимание возрастной дозволенности обращения со своим телом (в плане возможных физических нагрузок, телесных функций, гигиены и др.). Важно именно в этом возрасте преуспеть в воспитании целомудрия и сопутствующей ему стыдливости. Важно при этом воспитать ценностное отношение к телу, научить заботиться о нем. Образ тела включает в себя всю гамму отношений к нему, существующих в обществе и присваиваемых ребенком именно в эту пору высокой эмоциональной сензитивности.

Притязание на признание со стороны взрослого. Притязание на признание проявляет себя и в том, что ребенок начинает бди-

тельно следить за взрослым: какое внимание он оказывает ему, а какое — его сверстнику или братишке.

4, 5, 11. Говорю Андрюше, укладывая его в постельку: «Ложись спать, козленочек мой маленький».

Кирилл: Мама, скажи и мне так.

— Ложись спать, хороший мой, маленький мой.

Кирилл: Нет, как Андрюше.

— Ложись спать, козленочек мой маленький.

Кирилл: Вот так. (*Довольный поворачивается на бок*). (Из дневника В. С. Мухиной.)

Ребенок дошкольного возраста стремится к тому, чтобы взрослые оставались им довольны, а если он заслужил порицание, то всегда хочет исправить испортившиеся отношения со взрослым.

4, 10, 6. Андрюша: Мама, Кирилка меня ударил тапочкой по лицу.

— Вот это да! Кирилл, иди сядь в кресло.

Андрюша: Мама, ты его накажешь сильно?

— Вот сделаю свои дела, тогда поговорю с ним.

Через полчаса иду к Кириллу, который тихо дожидается в кресле своей участи.

— Кирилл, иди ко мне.

Андрюша (подошел): Что ты ему сделаешь?

— Иди играй.

Увела Кирилла к себе в комнату.

— Почему ты так гадко поступил? Сними-ка тапочку, я сейчас ударю тебя, как ты Андрюшу.

Кирилл: Мамочка, не надо. Я не хочу. Это плохо.

— Вот видишь, сам понимаешь все, а делаешь так гадко. Ты не думай, пожалуйста, я бы так не сделала. Я не хочу быть такой гадкой, как ты.

Отошла от Кирилла. Села, опустив голову.

Кирюша: Ты что, мамочка?

— Ничего. Мне очень грустно. Я думала, Кирюша будет всегда хороший, а ты... Эх ты!

Кирилл: Мамочка, я не буду.

— Ты так часто говоришь.

Сижу, опустив голову. Действительно расстроена.

Кирилл: Мамочка, не сиди такой. Я хочу, чтобы ты мною гордилась. Я буду стараться. (На глазах у него навернулись слезы, но Кирилл отвернулся и вытер их украдкой.)

— Иди, иди.

Кирилл (пошел, обернулся): Ну зачем ты так печально сидишь? (Возвратился ко мне.) Мамочка, вот увидишь. Я не хочу тебя огорчать. Ты будешь мною гордиться. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок пытается предвидеть реакцию других людей на свой по-

ступок, при этом он хочет, чтобы люди были ему благодарны, признавали его хорошие поступки.

Потребность в реализации притязания на признание проявляется и в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и личных достижений. В этом случае чрезвычайно важно поддержать ребенка. Нельзя говорить ребенку: «Ты не сможешь этого сделать»; «Ты не знаешь этого»; «У тебя не получится»; «Не мешай мне пустыми вопросами» и т.п. У него может выработаться комплекс неполноценности, ощущение своей несостоятельности, затрудняющее общение с другими людьми и создающее тяжелое внутреннее состояние.

Притязание на признание среди сверстников. Возникнув в процессе общения со взрослым, потребность в признании в дальнейшем переносится и на отношения со сверстниками. В этом случае потребность в признании получает развитие на принципиально новых основаниях: если взрослый стремится поддержать ребенка в его достижениях, то сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. Так как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то притязания в первую очередь отрабатываются в самой игре и в реальных отношениях по поводу игры.

В игре потребность в признании проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой — «быть лучше, чем все». Дети ориентируются на достижения и формы поведения сверстников. Стремление «быть как все» в определенной степени стимулирует развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня. В то же время это стремление в ситуациях выбора линии поведения может привести к конформизму как личностной характеристики. Однако и стремлению «быть лучше, чем все» могут сопутствовать негативные компоненты.

Негативные личностные образования. Развитие детей в общении с другими людьми будет неполным, если ребенком не движет потребность быть признанным. Но реализации этой потребности могут сопутствовать и негативные образования, например такие, как ложь — нарочитое искажение истины в корыстных целях или зависть — чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого.

Одной из причин возникновения негативных личностных образований является неудовлетворение потребности в признании у социально незрелого индивида.

Обыденная жизнь постоянно включает ребенка в разнообразные проблемные ситуации. Из одних он легко выходит в соответствии с моральными нормами поведения, другие же провоцируют его на нарушение правил и ложь. Это проблемные ситуации, в которых моральные нормы и импульсивные желания ребенка не

совпадают. Психологически попав в такую ситуацию, ребенок может решить ее следующим образом:

1 — соблюсти правило;

2 — удовлетворить свою потребность и тем самым нарушить правило, но не скрывать этого от взрослых;

3 — реализовав свою потребность и нарушив правило, скрыть реальное поведение, чтобы избежать порицания.

Третий тип поведения подразумевает возникновение лжи.

Детская ложь. В дошкольном возрасте самоутверждение ребенка все чаще реализует себя в форме лжи.

Нереализованное притязание на признание может привести к нежелательным формам поведения, когда ребенок начинает нарочито придумывать неправду.

4, 5, 4. Кирилл нашел два гриба. Его похвалили. Ему хочется еще найти, но грибы быстро не находятся.

Кирилл: Мама, я смотрю, что-то желтенькое. Думал, что масленок. Наклонился, смотрю: листик. (*Неуверенно продолжает*). А под листиком был грибок.

— Зачем ты придумал про грибок?

Кирилл (смущенно): Ну, мне захотелось, чтоб он там был. (*Чуть позднее*). Я нашел грибочек, но он оказался червивым. Я его и выбросил.

По тону чувствую, что неправда.

— Зачем ты сочинил это?

Кирюшка засмеялся и убежал. (Из дневника В.С. Мухиной.)

В неоднозначных ситуациях (ситуациях двойной мотивации) происходит столкновение непосредственных импульсивных желаний детей и требований взрослого, и тогда ребенок нарушает правила, начинает изобретать способы нарочитого искажения истины.

Ложь как нарочитое искажение истины появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определенным правилам, провозглашаемым взрослым. Такие ситуации становятся для ребенка ситуациями двойной мотивации. Притязая на то, чтобы быть признанным взрослым, ребенок, нарушивший правило, часто прибегает ко лжи. Ложь может возникнуть как побочное следствие развития потребности в признании, потому что волевая сфера ребенка недостаточно развита для последовательного выполнения поступков, ведущих к признанию. Ложь возникает как компенсация недостаточности волевого (произвольного) поведения.

В реальной практике борьба с таким отрицательным явлением, как ложь, часто сводится к тому, что взрослые пытаются снизить уровень притязания ребенка, уличая его во лжи: «Ты лжец!» Грубо изобличенная ложь, возникающая как средство реализации неосуществленных притязаний на признание, не приведет к положительным результатам. Взрослый должен суметь оказать ребенку

доверие и выразить уверенность в том, что он не будет впредь унижать себя ложью. В воспитании ребенка акцент должен делаться не на снижение притязания на признание, а на придание правильного направления развитию этой потребности. Необходимо найти пути снятия негативных образований, сопутствующих притязаниям ребенка. В содержание детских притязаний должно войти осознанное преодоление негативных компонентов.

Ложь начинает развиваться, когда у ребенка не сформировалась потребность в правдивом отношении к другим людям, когда черствость не стала качеством, повышающим значимость ребенка в глазах других людей.

Детская зависть. В дошкольном возрасте при стремлении к реализации притязаний на главную роль в игре, на победу в спортивных соревнованиях и в других аналогичных ситуациях у детей может появиться зависть. Она вызывается тем, что у дошкольников на первый план выходят внешние социальные отношения и социальная иерархия — «кто главнее».

Исследования показали, что дети пяти—семи лет открыто обнаруживают притязания на лидерство лишь в исключительной ситуации эксперимента.

Распределяя роли в присутствии заинтересованных сверстников, часть детей предлагает главную роль другому безоговорочно, часть детей заявляет свое право на главную роль. Большинство при распределении ролей действует опосредованно: ребенок, пользуясь правом распределять роли, выбирает другого, но при этом пытается заручиться обещанием, что тот, в свою очередь, выберет его.

Опыт взаимоотношений детей друг с другом развивает способности к самоанализу и рефлексии. На фоне формирования этих способностей начинают развиваться притязания ребенка на признание среди сверстников. Однако свои притязания на значимое место среди других ребенок обнаруживает в исключительных, благоприятных для себя условиях.

Наблюдения за поведением детей при распределении ими ролей приводят к выводу, что открытое заявление своих притязаний на главную роль зависит не столько от внутренних притязаний на место, сколько от ощущения возможности получить это место. В качестве дополнительных ресурсов, подкрепляющих в ребенке уверенность в успехе своих притязаний и снижающих риск быть отвергнутым, могут выступать самые разнообразные факторы: игра на территории ребенка (это обстоятельство выступает для него как дополнительный шанс в его пользу); присутствие заинтересованных взрослых при распределении ролей (у ребенка появляется ожидание, что взрослый поможет удовлетворить его претензию); сюжет игры может давать преимущества мальчикам или девочкам и т.д.

Ребенок боится риска, он избегает возможности быть отвергнутым и не получить значимого для него места. Однако притязание на значимое место среди сверстников обретает для него личностный смысл. Подавление притязания на лучшее место порождает зависть.

Была предпринята попытка пронаблюдать возникновение зависти в специально подстроенных ситуациях. С этой целью подбирались группы из трех детей. Эксперимент проводился на детях пяти, шести и семи лет. Дети, вращая рулетку, набирали очки, которые определяли движение их фишек к финишу. Они полагали, что успех определен их удачливостью. На самом деле экспериментатор решал, кому быть победителем.

Интересно отметить, что ребенок, которому постоянно везло, очень скоро оказывался на особом положении по отношению к двум неудачникам. Двое объединялись против удачливого: они вспоминали его прежние провинности перед ними и его проступки общего характера. Как только экспериментатор изменял ситуацию и удача сопутствовала другому, очень быстро происходила перегруппировка в отношениях детей — новый победитель также попадал в ситуацию эмоциональной изоляции.

Притязающему на признание ребенку становится сложно сопереживать признанному, радоваться удаче победителя. Вместе с тем некоторые дети пяти и шести лет способны проявить сочувствие при условии собственного успеха. Сопереживание ребенка, достигшего успеха, неудачнику создает особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее. Однако в соревновательных ситуациях дети часто проявляют такие негативные формы поведения, как зависть, злорадство, пренебрежение, хвастовство.

Для того чтобы предупредить успех другого, ребенок может совершать специфические символические действия. Эти действия производятся в форме своеобразного детского «колдовства»: «Не попадешь, не попадешь!»; «Мимо! Мимо!»

— Тебе просто везет! — говорит с завистью пятилетняя Алена. — Бессовестная ты, Наташка, вот и все!

— Не попадешь, не попадешь!!! Я же говорил! — со злорадством восклицает шестилетний Вова. (По материалам Д. М. Рытвиной и И. С. Четверухиной.)

* * *

Негативные образования, сопутствующие общему развитию, являются естественными для раннего онтогенеза личности.

Ложь как нарочитое искажение истины в корыстных целях сопутствует развитию притязания на признание. Ситуации, побуждающие к притязанию на признание, имеют для ребенка личностный смысл. Эти ситуации часто становятся психологически проблемными, когда ребенок должен решить для себя дилемму: удовлетворить импульсивное желание и пойти против ожиданий взрослого или сохранить добрые отношения с ним. Именно в этих ситуациях

ребенок открывает для себя еще один выход — сделать по-своему и скрыть это. Так появляется ложь. Ложь может возникнуть как компенсация недостаточного волевого поведения и достаточного уровня умственного развития (в виде рефлексии на ложь как выход из проблемной ситуации).

Зависть как чувство досады на успех другого также сопутствует развитию притязания на признание. Зависть вызывается тем, что ребенок, начиная с 5—6 лет, может правильно оценить внешние социальные отношения со сверстниками и свое реальное место в этих отношениях.

Уже в детстве ребенок должен научиться испытывать чувство стыда за свою склонность ко лжи и зависти. Он должен усвоить, что ложь и зависть — пороки, которые следует преодолеть именно в детстве, когда эти проявления в отношении с другими не стали еще чертой личности.

Половая идентификация — отождествление себя с физическим и психологическим полом мужчины или женщины и стремление соответствовать принятым в культуре, прежде всего в семье, стереотипам мужского и женского поведения.

Психологическое обретение пола начинается именно в дошкольном возрасте, но развивается и наращивается на протяжении всей жизни человека. Идентификация со своим полом получает столь глубокое проникновение в самосознание личности, что интегрирует по всем звеньям самосознания.

На протяжении дошкольного возраста ребенок по нарастающей начинает присваивать поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Уже в четырехлетнем возрасте проявляется глубинное психологическое различие в ориентациях мальчиков и девочек.

В специальном эксперименте детям предлагалась ситуация свободного выбора двух наборов игрушек из четырех. Были предложены четыре подноса со следующими предметами: машина, посуда, кубики, кукла. Ребенка просили перечислить все игрушки. Затем он должен был взять для игры два подноса с наиболее интересными для него игрушками. Все действия ребенка фиксировались. В результате выяснилось, что начиная с четырех лет у мальчиков и девочек появляется дифференциация в выборе игрушек: машина, кубики выбирались для игры преимущественно мальчиками, а кукла и посуда — девочками.

Предпочтение тех или иных игрушек отражает действенное проникновение детей в специфику мужской и женской деятельности. Мальчики больше знают и умеют в сфере техники, а девочки — в сфере быта.

Стереотипы мужского и женского поведения входят в самосознание ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается так называемая эмоциональная причастность к детям своего и противоположного пола.

Позиция ребенка как представителя своего пола определяет специфику развития самосознания. Осознание своей половой принадлежности имеет наиважнейшее значение для развития личности: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках социальных ожиданий определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Поэтому так важно, чтобы мальчик имел мужской образец для подражания и солидаризировался с ним («Мы — мужчины!»), чтобы девочка идентифицировала себя с мамой или другими представителями женского сообщества.

Психологическое время личности — индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленное в самосознании личным прошлым, настоящим и будущим. В детском возрасте ребенок только лишь открывает для себя существование своего индивидуального прошлого, настоящего и будущего. Он с интересом слушает истории о себе того времени, «когда я был маленьким»: он упивается рассказами о том, что он «вытворял», когда был малышом, каким он был веселым и бесстрашным. Если «его история» рассказывается взрослым заинтересованно и с любовью, ребенок готов слушать это много раз с большим энтузиазмом. С таким же удовольствием ребенок дошкольного возраста обращается к своему предстоящему будущему. «Когда я вырасту большим...» — очень важная позиция ребенка во временнуй перспективе его жизни. Образы памяти и воображения содействуют образованию феномена психологического времени.

В дошкольном возрасте для формирования жизненной перспективы детской личности необходимо заинтересованное участие взрослого.

Социальное пространство — условия развития и бытия человека, которые определяются значениями и смыслами прав и обязанностей человека.

В дошкольном возрасте социальное пространство осваивается постепенно, через стремление ребенка реализовать свою потребность в любви и эмоциональной поддержке, через стремление реализовать свои притязания на признание. Конкретно это выражается через ожидание получить одобрение и быть оцененным как «хороший». Реализуя эти потребности, ребенок усваивает ценностное отношение к долженствованию, к тому, что «надо», к нравственным нормам.

Осваивая обязанности и права, накапливая определенные знания о них, ребенок еще долго не осознает их значение для себя как человека, принадлежащего к определенной культуре. Практически права и обязанности для ребенка дошкольного возраста психологически отчуждены от его личности, существуют вне его, при этом обязанности выступают в его сознании как акт насилия,

а права растворены где-то в социальном пространстве и существуют как некая абстракция. К тому же наш отечественный менталитет таков, что для многих детей в дошкольном возрасте проблема прав ребенка не возникает ни в каком виде. У нас пока не принято разговаривать об этом с ребенком.

Роль этических эталонов в формировании личности ребенка. В культуре любого народа исторически выработаны обобщенные эталоны этической оценки. Они выступают в качестве взаимосвязанных полярных категорий добра и зла. Ребенок постигает значение этических эталонов через рассудочное и эмоциональное общение со взрослым или другим ребенком. Нравственное развитие ребенка в большой мере зависит от того, насколько у него развита способность соотносить свои действия с этическими эталонами.

В практике воспитания существуют эффективные методы формирования нравственных качеств личности ребенка. Весьма продуктивным является метод, когда ребенок ставится в такие условия, где он вынужден сопоставлять свои реальные действия с этическими эталонами.

Овладение нравственными соотносящими действиями приводит к тому, что ребенку становится мучительно осознавать идентичность своих поступков и действий отрицательной модели. Эмоционально негативное отношение к отрицательной модели организует волю ребенка и приводит к стремлению больше соответствовать положительной модели.

Формирование положительных личностных качеств через соотнесение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами будет эффективным, если взрослый говорит с ним доверительно и доброжелательно, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не соответствовать положительной модели. Если взрослый приравнивает будущее поведение ребенка к положительному эталону поведения, то это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка.

Личностный смысл поступка и идентификация с полярными эталонами. Эмоционально положительное отношение к самому себе («Я хороший»), лежащее в основе структуры личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует его на соответствие положительному этическому эталону.

Потребность соответствовать положительному эталону поведения возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают определенный личностный смысл. Недовольство ребенка собой есть основа для перестройки его поведения. Однако все было бы очень просто, если бы ребенок всегда стремился соответствовать положительному примеру. Бывает, что дети соотносят себя с отрицательным эталоном и оценивают себя мерой приближения к нему.

Трехлетний Андрюша с восхищением смотрит из окна на мальчиков, которые возятся в помойке. Мальчики достают оттуда колесо от велосипеда, веревки, доски, пустые банки.

Мать говорит Андрюше: «Это плохие мальчики. Они роются в помойке».

Созерцание из окна мальчиков, радостно извлекающих из бачков всевозможный хлам, продолжается несколько вечеров подряд. Всякий раз мать говорит Андрюше о том, что это плохие мальчики.

Наконец, когда в очередной раз Андрюшу снимают с подоконника, чтобы отвлечь его от мальчишечьей возни около помойки, он восклицает: «Как я хочу быть плохим мальчиком!» (Из дневника В.С.Мухиной.)

Дети, становясь старше и понимая сущность отрицательного этического эталона, сохраняют эмоциональный интерес к негативному поступку. Этот интерес выражается уже не в открытом заявлении («Как я хочу быть плохим мальчиком!»), а опосредованно. Некоторые дети (особенно мальчики) в дошкольном возрасте внутренне ориентируются на отрицательный нравственный эталон в поведении. В своих реальных поступках они ведут себя в соответствии с социальными ожиданиями, но при этом часто эмоционально идентифицируются с людьми (или с персонажами), для которых характерны отрицательные формы поведения. Нередко это происходит оттого, что при оценке взрослыми отрицательных персонажей — носителей человеческих пороков и слабостей — чувствуется снисходительное отношение к ним, легкая, неоскорбительная ирония.

Андрюша в пять-шесть лет стал увлекаться такими персонажами, как черт, который строит всяческие козни. Его любимые книжки — «Сотворение мира и человека» и «Роман Адама и Евы» Ж.Эффеля, где черт выступает как весьма активный отрицательный персонаж. Снисходительно-положительное отношение автора к этому носителю отрицательного эталонного поведения воспринято и ребенком. Андрюша открыто восхищается поведением черта, которое явно не соответствует положительному эталонному поведению.

Часто ребенок эмоционально идентифицируется с образом, который произвел на него большое впечатление своей художественной выразительностью независимо от нравственной позиции героя.

Оценка ребенком того или иного персонажа чаще всего опосредована отношением окружающих людей. В процессе общения с близкими взрослыми происходит усвоение первых нравственных эталонов. Первоначально ребенок поступает нравственно не потому, что осознает общественную значимость выполнения определенных правил, а потому, что у него возникла потребность считаться с мнением и выполнять требования людей, связанных с ним. Если окружающие считают ребенка хорошим, т.е. соответствующим положительному эталону, то тем самым они как бы

задают ребенку положительный образ его самого. Отсюда, с одной стороны, возникает желание не разрушить этот образ в глазах близких, а с другой — идет присвоение этого образа и осознание через него себя.

Ребенок в дошкольном возрасте научается соотносить свое понимание эталона поведения и собственное поведение. Соотнесение своего нравственного «Я» с эталоном и с «Я» других людей стоит ребенку большого эмоционального и умственного напряжения. Однако при этом он готов шутить по поводу своих рефлексивных изысканий.

4, 11, 20. Андрей шалит. Кирилл реагирует на Андрюшины шалости веселым комментарием: «Раньше я был хороший, а Андрюша похуже, шалил. Он брал пример с меня и стал хороший, а я брал пример с Андрюши и стал похуже. Потом я брал пример с Андрюши и снова стал хороший. Теперь Андрюша похуже. А потом мы снова, наверно, нечаянно переменяемся. Но даже когда я буду похуже, я все равно на самом деле буду получше, потому что ведь первым хорошим был я». (Из дневника В. С. Мухиной.)

Как бы критично ни оценивал ребенок свое поведение, все-таки в основе его оценки лежит возникшее еще в раннем детстве эмоционально положительное отношение к себе.

Ориентирами поведения для ребенка могут служить и сверстники, пользующиеся популярностью в детской группе. Моральные эталоны усваиваются в процессе общения в группе, где ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим лицам, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. Социальное развитие как раз и состоит в том, что человек учится выбирать форму поведения в зависимости от конкретной ситуации.

Влияние на ребенка со стороны взрослых и сверстников осуществляется главным образом в процессе деятельности. Например, в игровой деятельности при выполнении роли образец поведения, содержащийся в ней, становится эталоном, с которым ребенок сравнивает свое поведение, контролирует его. А так как основным содержанием детской игры являются нормы поведения взрослых, то в игре ребенок как бы *переходит* в развитой мир высших форм человеческой деятельности, человеческих взаимоотношений. Нормы человеческих взаимоотношений становятся через игру одним из источников формирования морали самого ребенка.

Стремление дошкольника следовать положительному нравственному эталону опосредовано притязанием на признание со стороны других людей. В случае если снимается социальный контроль, ребенок нередко готов действовать в соответствии с ситуативно

возникшим желанием. Вопрос: «Что ты будешь делать, если превратишься в невидимку?» — ставит ребенка в ситуацию, где возникает иллюзия отсутствия социального контроля.

Совершая нравственный поступок, соответствующий эталону, ребенок ждет положительной оценки взрослого, так как одобрение подкрепляет его притязание на признание. В ожидании одобрения со стороны окружающих ребенок может специально демонстрировать свои достоинства.

5, 2, 0. Дети ужинают. Кирилл справился первым. На сладкое их ждут бананы. «Ну, иди и выбирай, какие понравятся», — предлагает папа. Кирилл сидит и не шелохнется. «Что же ты? Или не хочешь бананов?»

Кирилл медленно встает, берет ту порцию, которая несколько меньше, и начинает уплетать бананы. Когда съел и пошел умываться, тихо говорит мне: «Я взял то блюдечко, на котором бананы хуже. Лучшие я оставил Андрюше». — «Ну что ж, ты хороший братик».

Кирюша в последнее время стал обнаруживать жадность к сладкому. Мои порицания дошли до Кирилки. Бабушка рассказывает, что Кирилл теперь всегда спрашивает: «Где меньше?» — и берет меньшую порцию. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Ориентируясь на оценку, которую дает взрослый тому или иному поступку, ребенок, по существу, находится лишь на первом этапе морального развития. Его поведение может принимать демонстративные формы, когда используются любые средства, чтобы заслужить одобрение. Ребенок нарочито демонстрирует свою «доброкачественность». Надо делать все возможное, чтобы перестроить ориентацию ребенка с оценки взрослого на поступок. Именно в самом нравственном поступке ребенок должен в конце концов черпать удовлетворение.

Соподчинение мотивов. Изменения в мотивах поведения на протяжении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов, но и в том, что между разными видами мотивов складываются соподчинение, иерархия: одни приобретают более важное значение для ребенка, чем другие.

Поведение младшего дошкольника неопределенно, не имеет основной линии, стержня. Ребенок только что поделился гостинцем со сверстником и тут же отнимает у него приглянувшуюся игрушку. Другой ревностно помогает матери убирать комнату, а через пять минут уже разбрасывает свои игрушки. Это происходит потому, что разные мотивы сменяют друг друга и в зависимости от изменения ситуации поведением руководит то один, то другой мотив.

Соподчинение мотивов является самым важным новообразованием в развитии личности дошкольника. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему пове-

дению ребенка. По мере ее развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом. Если главными становятся общественные мотивы поведения, соблюдение нравственных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, толкающим его на то, чтобы, например, обидеть другого или солгать. Напротив, преобладание стремления лично получать удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям в поведении ребенка. Возникновение соподчинения мотивов не говорит о том, что ребенок во всех случаях руководствуется одними и теми же социально значимыми мотивами. Такого не бывает и у взрослых. В поведении любого человека обнаруживается множество разнообразных мотивов. Но соподчинение приводит к тому, что эти разнообразные мотивы теряют равноправие, выстраиваются в систему.

Особенности развития самооценки. Мы видели, что одной из сторон развития мотивов поведения в дошкольном возрасте является повышение их осознанности. Ребенок начинает отдавать себе все более ясный отчет в побудительных силах и последствиях своих поступков. Это становится возможным в связи с тем, что у дошкольника развивается самосознание — понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, т.е. в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и возможности.

Предпосылка развития самосознания — отделение себя от других людей, которое происходит уже в конце раннего детства. Но, вступая в дошкольный возраст, ребенок осознает только сам факт, что он существует. Пока еще он по-настоящему ничего не знает о себе, о своих качествах. Стремясь быть, как взрослый, ребенок трех-четырех лет не учитывает своих реальных возможностей. Он попросту приписывает себе все положительные, одобряемые взрослыми качества, часто даже не зная, в чем они заключаются.

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. А это происходит, как мы уже знаем, далеко не сразу. В этот период, оценивая сверстников, ребенок просто повторяет мнения, высказанные о них взрослыми. То же самое происходит и при самооценке. («Я хороший, потому что мама так говорит».)

Старшие дошкольники в основном верно осознают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окружающих. Это имеет огромное значение для дальнейшего раз-

вития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам. Вместе с тем ребенок начинает намеренно пользоваться отношением окружающих к тем или другим его качествам и поступкам. В этом возрасте дети, как правило, прекрасно осознают, что упрямство есть нарушение норм поведения, но тем не менее и сознательно проявляют его, но только по отношению к тем взрослым, которые идут на уступки. Ребенок может подчеркивать свои детские черты, вызывающие любовь и умиление взрослых, и добиваться таким способом удовлетворения всех своих желаний.

Внешний мир — мир социальных отношений — требует от ребенка нравственного развития, которое определяется следующими образующими: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка.

Первостепенное значение для развития ребенка как социального существа имеет знание нормативов поведения. На протяжении раннего и дошкольного возраста ребенок через общение с окружающими его людьми (взрослыми, сверстниками и детьми других возрастов) *усваивает социальные нормы поведения*. Усвоение норм предполагает, что, во-первых, ребенок постепенно *начинает понимать и осмысливать их значение*, во-вторых, у ребенка *в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения*. Если ребенок действует, выходя за рамки привычного поведения, у него возникает ощущение *дискомфорта*; в-третьих, ребенок *проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам*.

Эмоциональное и рассудочное отношение к нравственным нормам и их выполнению развивается у ребенка через общение со взрослыми. Взрослый своим отношением к поступку ребенка санкционирует определенный тип поведения, он помогает ребенку осмыслить рациональность и необходимость определенного нравственного поступка. Именно на фоне эмоциональной зависимости от взрослого у ребенка развивается притязание на признание в сфере морального поведения.

Определяющее значение для развития детской личности имеют *чувства и воля*. Обратимся к обсуждению эмоционально-волевых качеств ребенка дошкольного возраста.

Динамика развития чувств. Чувства дошкольников трех-четырех лет хотя и ярки, но еще очень ситуативны и неустойчивы. Так, любовь ребенка к матери, вспыхивая время от времени, побуждает его целовать ее, обнимать, произносить нежные слова, но еще не может служить более или менее постоянным источником поступков, которые бы радовали мать, приносили ей удовлетворение. Ребенок еще не способен на длительное сочувствие и заботу о других, даже очень любимых людях.

4, 7. Нездоровье матери вызвало удвоенную нежность со стороны Гильды. Она часто жалела больную: «Бедная мама», спрашивала, не принести ли ей напиться, обнимала и целовала ее чаще, чем обыкновенно... А однажды вечером сказала явно довольным и радостным тоном: «Мама, если ты завтра еще будешь больна, то я буду делать тебе ломтики (бутерброды)». (Из дневника К. Штерн.)

Здесь нежность к заболевшей матери уступает место удовольствию от возможности выполнять роль взрослой, опекать больную.

Чувства младших дошкольников по отношению к сверстникам, не являющимся членами семьи, обычно вообще не бывают длительными.

На протяжении дошкольного детства чувства ребенка приобретают значительно бóльшую глубину и устойчивость. У старших дошкольников уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях, поступки, которые направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. Однако чувства ребенка даже шести-семилетнего возраста нельзя сравнивать с чувствами взрослого. Ребенок прежде всего нуждается в любви взрослого, и его чувства зависят от этой любви.

Одно из главных направлений развития чувств в дошкольном возрасте — увеличение их «разумности», связанное с умственным развитием ребенка. Ребенок начинает познавать окружающий мир, знакомиться с последствиями своих поступков, разбираться в том, что такое хорошо и что такое плохо.

«Разумность» распространяется и на чувства, связанные с собственным поведением ребенка. Уже ребенку трехлетнего возраста приятна похвала взрослых, его огорчает порицание. Мы знаем, что у ребенка возникают *чувства гордости или стыда* в зависимости от оценки, которую дают его поведению взрослые. Но эти переживания относятся еще не к самим поступкам, а к их оценке другими людьми. По мере усвоения норм, правил поведения, формирования самооценки ребенок начинает переживать по поводу выполнения или невыполнения этих норм, подобные переживания могут вызывать у него радость, гордость или, наоборот, стыд даже в том случае, когда ребенок находится наедине с собой и о его поступке никто не знает.

Изменение чувств ребенка в зависимости от понимания им ситуации хорошо видно на примере развития у дошкольников *чувства комического.*

Это чувство возникает у ребенка, когда он сталкивается с чем-либо несуразным, неожиданным, нарушающим привычный ход вещей. У младших дошкольников чувство комического проявляется в веселом смехе, оно возникает, когда дети видят смешные жесты Петрушки, слышат словесные перевертыши, обнаруживают несоответствия во внешности, одежде человека (например, детскую кепку на голове взрослого) и т.д. Они и сами шутят,

давая предметам другие названия, гримасничая, переворачивая слова.

Старшие дошкольники обнаруживают чувство комического в гораздо более сложных ситуациях, отмечая несоответствия в поведении людей, недостатки в их знаниях. Они смеются над глупостью волка, одураченного хитрой лисой, над наивным Незнайкой, Мастером-ломастером и т. п. В шутках детей появляются скрытый смысл, попытки «поймать» собеседника на ответе, не соответствующем действительности. Так, шестилетний Андрюша спрашивает маму: «Мама, ложка потонет?» — «Конечно». — «А деревянная?»

Аналогичный путь развития проходит в дошкольном детстве и *чувство прекрасного*, вызываемое у ребенка предметами, явлениями природы, произведениями искусства. Для трех-четырехлетнего дошкольника красивое — это яркая, блестящая игрушка, нарядный костюмчик и т. п. К старшему дошкольному возрасту ребенок начинает улавливать красоту в ритмичности, гармонии красок и линий, в развитии музыкальной мелодии, в пластичности танца. Сильные переживания вызывает у старшего дошкольника красота природных явлений. Чем лучше ребенок ориентируется в окружающем, тем более разнообразными и сложными становятся причины, порождающие у него чувство прекрасного.

Существенно изменяются в дошкольном детстве и внешние проявления чувств ребенка. Во-первых, ребенок постепенно овладевает умением до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств. В отличие от трехлетнего пяти-шестилетний дошкольник может сдержать слезы, скрыть страх и т. п. Во-вторых, он усваивает «язык» чувств — принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций голоса.

Наиболее резкие проявления чувств (плач, смех, крик) хотя и связаны с работой врожденных механизмов мозга, но только в младенчестве имеют непроизвольный характер. В дальнейшем ребенок научается управлять ими, причем не только подавлять в случае надобности, но и сознательно употреблять, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на эти переживания. Что же касается всего богатства средств выражения чувств, то они имеют социальное происхождение, и ребенок овладевает ими путем подражания.

Развитие воли как способности к управлению поведением. Дошкольный возраст — возраст возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудно-

сти. Он овладевает умением контролировать свою позу, например сидеть спокойно на занятиях так, как этого требует воспитатель, не вертеться, не вскакивать. *Управление собственным телом нелегко дается ребенку.* Вначале это особая задача, которая требует внешнего контроля за самим собой, — ребенок может оставаться относительно неподвижным только в то время, когда смотрит на положение своих рук, ног, туловища, следит, чтобы они не вышли из подчинения. Только постепенно дети переходят к контролю за положением своего тела на основании мышечных ощущений.

Дошкольник начинает управлять своим восприятием, памятью, мышлением. Когда трехлетнему ребенку показывают картинку, изображающую детей на катке, и предлагают сказать, кто потерял варежку (варежка лежит на снегу, а один из катающихся изображен без варежки), он не может этого сделать. Для выполнения задания необходимо последовательно осмотреть все фигуры, а взгляд ребенка беспорядочно перескакивает с одной на другую. Позднее ребенок с помощью взрослых овладевает произвольным восприятием и начинает успешно решать подобные задачи, систематически рассматривая предметы и изображения.

Управление процессом запоминания и припоминания становится возможным, когда ребенку около четырех лет и он начинает ставить перед собой специальную цель: запомнить поручение взрослого, понравившийся ему стишок и т.п.

Управление мыслительной деятельностью обнаруживается уже у четырехлетних детей, когда они, пытаясь, например, решить головоломку, пробуют разные варианты соединения частей в целое, последовательно переходя от одного варианта к другому.

Сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном детстве. Волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными.

Обратимся к генезису волевых действий. На протяжении дошкольного детства меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, проявления воли наблюдаются лишь время от времени, при особо благоприятных обстоятельствах. У дошкольника четырех-пяти лет количество таких проявлений возрастает, но они все еще не занимают сколько-нибудь значительного места в поведении. Только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Таким образом, для дошкольника характерны *появление и развитие волевых действий*, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формирова-

нием соподчинения мотивов. Именно появление определенной направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что он сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанных с другими, менее значимыми мотивами.

В развитии волевых действий дошкольника можно выделить три взаимосвязанные стороны: 1) *развитие целенаправленности действий;* 2) *установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;* 3) *возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.*

Стремление к цели — феномен развития и бытия всего живого. Выполнение целенаправленных действий наблюдается уже в младенческом возрасте. Когда ребенок подползает, например, к привлекшей его внимание игрушке, она выступает в качестве цели, на нее направлено действие. Но такая целенаправленность еще не делает действие волевым. Предмет сам как бы притягивает ребенка, вызывает у него желание действовать, в то время как для настоящего волевого действия характерны самостоятельная постановка цели или принятие цели, поставленной другим человеком (матерью, воспитательницей, другим ребенком). Целенаправленность, идущая не извне (от предмета), а изнутри (от ребенка, его желаний и интересов), начинает складываться в раннем возрасте и, как мы знаем, проявляется больше в постановке целей, чем в их достижении, доведении дела до конца: слишком часто внешние обстоятельства отвлекают ребенка.

В дошкольном детстве постепенно *формируется умение удерживать цель в центре внимания.* В одном из экспериментов детям от двух до семи лет предлагали прокатить по узкой площадке мяч до указанной черты, слегка подталкивая его двумя руками. Детям приходилось идти за мячом наклонившись, почти не выпуская его из рук. Когда ребенок проходил половину дороги, навстречу ему пускали красивую игрушечную машину. Большая часть детей двухлетнего возраста переставали катить мяч и принимались играть с машиной. Поиграв с ней какое-то время, некоторые дети вспоминали о мяче и все-таки доводили его до черты, остальные к мячу больше не возвращались. Задание выполнила только половина детей, причем почти все они по пути отвлекались, чтобы поиграть с машиной. Трехлетние дети проявили значительно большую устойчивость, они отвлекались значительно реже, чем дети раннего возраста. Зато почти все дети пяти-семилетнего возраста доводили мяч до конца.

Это задание было сравнительно простым, и цель достигалась быстро. Возможность удерживать цель находится у дошкольников в прямой зависимости от трудности задания и длительности его выполнения.

Большое значение для формирования целенаправленности действий имеют в дошкольном возрасте успехи и неудачи при выполнении заданий. У младших дошкольников успех или неудача еще не влияет существенно на преодоление трудности и длительность сохранения цели. Неудача в достижении цели их не огорчает. Детей четырех-пяти лет неудачи выбивают из колеи; если же деятельность успешна, дети стараются довести работу до конца. Так же ведут себя и большинство старших дошкольников, хотя некоторые начинают относиться к делу по-другому — стремятся во что бы то ни стало преодолеть трудности, просят дать им возможность еще раз испробовать свои силы, упорно отказываются сдаться.

На протяжении дошкольного детства ребенок под влиянием воспитателя постепенно *овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действий, в частности мотивам общественного характера* (сделать подарок для мамы). Однако если деятельность сравнительно сложна и длительна, то дошкольники даже старшего возраста помнят о цели и подчиняют ей свои действия только в присутствии взрослого, заинтересованного в том, чтобы поддержать ребенка в его начинании. Предоставленный самому себе, ребенок скоро теряет мотив, забывает о цели. Таким образом, подчинение действия сравнительно отдаленным мотивам, установление связи между этими мотивами и целью — непосредственным результатом действия — хотя и возникает в дошкольном возрасте, но формируется еще не полностью, требует подкрепления внешними обстоятельствами.

Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Ребенку необходимо сделать выбор между двумя возможными решениями. В этой ситуации происходит борьба мотивов, заканчивающаяся победой одного из них.

Особенности поведения детей трехлетнего возраста состоят в том, что у них возможны внутренние конфликты, возникающие из-за столкновения противоположных побуждений. Но чаще всего ребенок действует без сознательного выбора, под влиянием более сильного побуждения. Ситуация выбора очень трудна для ребенка раннего возраста, и, попадая в нее, он оказывается просто не в состоянии принять какое-либо решение.

Иначе ведут себя в ситуации выбора, например игрушки, дети четырех-пяти лет. Наблюдается «деловой» подход к выбору, колебания непродолжительны. Дети обосновывают свой выбор и берут то, чего у них в данный момент нет и что они хотели бы иметь. Это показывает, что дошкольники в какой-то мере уже могут взвешивать свои побуждения, сознательно отдавать предпочтение одному из них.

Однако такую рассудительность дошкольник обнаруживает только в простейших случаях, когда речь идет о выборе между однородными желаниями (взять ту или другую игрушку). Значительно труднее для ребенка принять разумное решение в ситуации, где сталкиваются, с одной стороны, нравственные нормы, правила поведения, с которыми уже знаком ребенок, а с другой — ситуативные желания.

Поведение детей в ситуации, когда им запрещали смотреть на привлекательный предмет, показывает, что младшие дошкольники нередко не могут побороть возникшего у них желания посмотреть. Вместе с тем значительная часть детей трех-четырех лет может не поддаваться искушению. У детей этого возраста под влиянием взрослых могут возникать намерения вести себя определенным образом: не просить о покупке игрушек в магазине, не требовать места в троллейбусе, делиться игрушками с другими детьми и т. п. Такие намерения существенно влияют на поведение ребенка. В обыденной жизни мы нередко можем видеть, как маленький ребенок подавляет импульсивное желание попросить что-нибудь. При этом он вздыхает и отворачивается от соблазна.

Возможности разумного выбора решения существенно увеличиваются к старшему дошкольному возрасту. Они основываются на формирующемся у детей соподчинении мотивов: решение начинает определяться не более сильным в данный момент, а более важным, значимым мотивом. Это приводит к развитию *самообладания, умения сдерживаться и подавлять* ситуативные желания, чувства и их проявления, укрепляет волю ребенка. Но и у старшего дошкольника волевые действия, связанные с выбором, борьбой мотивов, далеко не всегда заканчиваются решением в пользу более значимого мотива. Это зависит от индивидуальных особенностей ребенка и ситуации, в которой происходит выбор. Одно из важных условий, влияющих на решение ребенка, — присутствие других людей (взрослых или сверстников), их оценка. Когда ребенок остается один, он гораздо реже сдерживает свои непосредственные побуждения, чем находясь в коллективе сверстников или в обществе взрослых.

Выполнение волевых действий в детстве зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться достижения цели. Речь далеко не сразу приобретает в поведении ребенка это регулирующее значение. Ребенок овладевает умением словесно направлять и регулировать собственные действия, применяя к себе самому те формы управления поведением, которые к нему в его опыте применяют взрослые.

Глава 7

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Младший школьный возраст (с 6—7 до 9—10 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка — поступлением в школу. В настоящее время школа принимает, а родители отдают ребенка в 6—7 лет. Школа берет на себя ответственность через формы различных собеседований определить готовность ребенка к начальному обучению. Семья принимает решение о том, в какую начальную школу отдать ребенка: государственную или частную, трехлетнюю или четырехлетнюю.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно — вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте.

К концу дошкольного возраста ребенок представляет собой в известном смысле личность. Он отдает себе отчет в том, какое место занимает среди людей (он, дошкольник) и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем (он пойдет учиться в школу). Одним словом, он *открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений.* К этому периоду он уже многого достиг в межличностных отношениях: он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У него уже достаточно *развиты рефлексивные способности.* В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает *преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».*

Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства — *психологическая готовность ребенка к школьному обучению.* И заключается она в том, что у ребенка к моменту поступления в школу складываются психологические свойства, присущие собственно школьнику. Окончательно эти свойства могут сложиться только в ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности.

Младший школьный возраст обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности — учении. Ребенок в начальной школе усваивает *специальные психофизические и психические действия*, которые должны обслуживать письмо, арифметические действия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. На основе учебной деятельности при благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития ребенка возникают предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок обучается рефлексии на других людей. В школе в новых условиях жизни эти *приобретенные рефлексивные способности* оказывают ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребенка *особой рефлексии*, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, *новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная.* У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

Ребенок дошкольного возраста живет в условиях своей семьи, где обращенные к нему требования сознательно или бессознательно коррелируются с его индивидуальными особенностями: семья обычно соотносит свои требования к поведению ребенка с его возможностями.

Другое дело — школа. В класс приходит много детей, и учитель должен работать со всеми. Это определяет неукоснительность требований со стороны учителя и усиливает психическую напряженность ребенка. До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как эти особенности принимались и учитывались близкими людьми. *В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка*, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гипервозбудимость, гипердинамия, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают угнетенные состояния и т. д. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к стандартным условиям. Ведущей деятельностью становится учебная. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей.

В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и других. В учебной деятельности, притязая на признание, ребенок упражняет свою волю к достижению учебных целей. *Добиваясь успеха или терпя поражение, он попадает в капкан сопутствующих негативных образований* (чувству превосходства над другими или зависти). Развивающаяся способность к *идентификации* с другими помогает снять напор негативных образований и развить в принятые позитивные формы общения.

В конце периода детства ребенок *продолжает развиваться телесно* (совершенствуются координация движений и действий, образ тела, ценностное отношение к себе телесному). Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности направлены на освоение специфических движений и действий, обеспечивающих учебную деятельность.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимании, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка.

§ 1. Особенности общения

Место ребенка в системе общественных отношений. Ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чувствовать, что его жизнь принципиально изменилась — на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности. *Свобода* дошкольного детства сменяется отношениями *зависимости и подчинения новым правилам жизни.* Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое *воздержание* от ситуативных импульсивных желаний и

обязательная *самоорганизация* создают изначально у ребенка *чувство одиночества*, *отчужденности* себя от близких — ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее. Начинается трудный период испытания ребенка не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (правильно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при исполнении заданий учителя и др.), но и *необходимостью организации своего дня* дома, в семье.

Не добрая воля «Я сам», как в дошкольном детстве, а необходимость самостоятельно и ответственно изо дня в день организовывать свою учебную деятельность вызывает у ребенка чувство покинутости родными и высокую сензитивность к отношению со стороны членов семьи.

Конечно, взрослые озабочены учебными проблемами ребенка. Именно дома пытаются организовать его правильное отношение к учебной деятельности — *отношение взятой на себя ответственности*. Родители специально берут отпуск в сентябре, чтобы помочь ребенку войти в учебную деятельность и *определить его самочувствие и успехи* на многие годы вперед. Организуется рабочее место (стол, стул, полки, лампа, часы и др.), ведутся беседы о необходимости правильно спланировать свое время, чтобы хорошо учиться и успевать играть, гулять, заниматься другими приятными или обязательными делами. Некоторые родители реально, практически учат организовывать рабочее время для занятий. Так, в одном семействе детям для исполнения домашних заданий давали специально определенное время, тем самым строго контролируя их деятельность. Заведенный будильник ставился перед ребенком на столе. Тикающий будильник, прыгающая поминутно стрелка довольно быстро приучили детей контролировать себя во время работы и не отвлекаться на постороннее.

Самое главное, что может дать семья младшему школьнику, — научить его *воздерживаться от развлечений в урочное время*, прочувствовать, что значит «делу время — потехе час», *брать ответственность на себя*, тем самым научиться *управлять своей волей*.

Разумная и любящая ребенка семья помогает ему освоить предъявляемые к нему требования учебной деятельности и *принять эти требования как неизбежное и необходимое*.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него *потребность в признании* не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его *чувства личности*. В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи ребенок обретает *новое место* и внутри семейных отношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются.

Речевое и эмоциональное общение. Школа предъявляет к ребенку новые требования в отношении речевого развития: при ответе на уроке речь должна быть грамотной, краткой, четкой по мысли, выразительной; при общении речевые построения должны соответствовать сложившимся в культуре ожиданиям. Именно в школе, без эмоциональной поддержки со стороны родителей и без упреждающей подсказки с их стороны о том, что следует сказать («благодарю», «спасибо», «позвольте задать Вам вопрос» и др.) в той или иной ситуации, ребенок вынужден брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с учителем и сверстниками. Речевая культура общения состоит не только в том, что ребенок правильно произносит и правильно подбирает слова вежливости. Ребенок, обладающий только этими возможностями, может вызвать у сверстников чувство снисходительного превосходства над ним, так как его речь не окрашена наличием у него *волевого потенциала, выражаемого в экспрессии, проявляемой уверенности в себе и чувстве собственного достоинства.*

Именно усваиваемые и используемые ребенком средства эффективного общения в первую очередь определяют отношение к нему окружающих людей. *Общение становится особой школой социальных отношений.* Ребенок пока бессознательно открывает для себя существование *разных стилей общения.* Также бессознательно он пробует эти стили, исходя из своих собственных волевых возможностей и определенной социальной смелости. Во многих случаях ребенок сталкивается с проблемой разрешения ситуации фрустрированного общения.

Реально в человеческих отношениях можно различать следующие типы поведения в ситуации фрустрации:

1) активно включаемый, *адекватно лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации тип поведения* — адаптивная (высокая позитивная) форма социального нормативного реагирования;

2) активно включаемый, *неадекватно лояльный, фиксированный на фрустрации тип поведения* — адаптивная форма социального нормативного реагирования;

3) активно включаемый, *адекватно нелояльный, агрессивный,* фиксированный на фрустрации тип поведения — негативная нормативная форма социального реагирования;

4) активно включаемый, *адекватно нелояльный, игнорирующий,* фиксированный на фрустрации тип поведения — негативная нормативная форма социального реагирования;

5) *пассивный, невключаемый тип поведения* — неразвитая, неадаптивная форма социального реагирования[1].

---

[1] См.: *Мухина В. С., Хвостов К. А.* Психодиагностика развивающейся личности. — Архангельск, 1996.

Именно в условиях самостоятельного общения ребенок открывает для себя разнообразные стили возможного построения отношений.

При активно включаемом *лояльном типе* общения ребенок ищет речевые и эмоциональные формы, содействующие установлению положительных отношений. Если того требует ситуация и ребенок действительно был неправ, он извиняется, бесстрашно, но с уважением смотрит в глаза оппоненту и выражает готовность сотрудничать и продвигаться в развитии отношений. Такого рода поведение младшего школьника обычно не может быть действительно отработанной и принятой изнутри формой общения. Лишь в отдельных, благоприятных для себя ситуациях общения он достигает этой вершины.

При активно включаемом *неадекватно лояльном типе* общения ребенок как бы сдает свои позиции без сопротивления, спешит извиниться или просто подчиниться противной стороне. Готовность без открытого обсуждения ситуации к принятию агрессивного напора другого опасна для развития чувства личности ребенка. Она подминает ребенка под себя и властвует над ним.

При активно включаемом *адекватно нелояльном, агрессивном типе* общения ребенок совершает эмоциональный речевой или действенный выпад в ответ на агрессию со стороны другого. Он может использовать открытые ругательства или давать отпор словами типа «Сам дурак!», «От такого слышу!» и др. Открытая агрессия в ответ на агрессию ставит ребенка в *позицию равенства* по отношению к сверстнику, и тут борьба амбиций определит победителя через умение оказать волевое сопротивление, не прибегая к демонстрации физического преимущества.

При активно включаемом *адекватном нелояльном, игнорирующем типе* общения ребенок демонстрирует полное пренебрежение направленной на него агрессии. Открытое игнорирование в ответ на агрессию может поставить ребенка *над ситуацией*, если ему хватит интуиции и рефлексивных способностей не переборщить в выражении игнорирования, не оскорбить чувства фрустрирующего сверстника и в то же время поставить его на место. Такая позиция позволяет сохранить чувство собственного достоинства, чувство личности.

При пассивном *невключенном типе* поведения никакого общения не происходит. Ребенок избегает общения, замыкается в себе (втягивает голову в плечи, смотрит в некое пространство перед собой, отворачивается, опускает глаза и др.). Такая позиция размазывает чувство собственного достоинства ребенка, лишает его уверенности в себе.

В младшем школьном возрасте ребенку придется пройти все перипетии отношений, прежде всего со сверстниками. Здесь в ситуациях формального равенства (все одноклассники и ровесни-

ки) сталкиваются дети с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разной волей и отличным чувством личности. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы. Все многообразие составляющих межличностного общения ложится на каждого ребенка с силой истинных реалий социального взаимодействия людей. Начальная школа вторгает прежде защищенного семьей, малым личным опытом общения ребенка в ситуацию, где взаправду, в реальных отношениях, следует научиться отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономность — свое право быть равноправным в общении с другими людьми. Именно характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Как указывал Л. С. Выготский, история культурного развития ребенка к результату, который может быть определен *«как социогенез высших форм поведения»*[1]. Только в недрах коллективной жизни возникает индивидуальное поведение. Начало учебной деятельности по-новому определяет отношение ребенка со взрослыми и сверстниками. Реально имеется две сферы социальных отношений: «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети». Эти сферы взаимодействуют друг с другом через иерархические связи.

В сфере «ребенок — взрослый» помимо отношений «ребенок — родители» возникают новые отношения «ребенок — учитель», поднимающие ребенка на уровень общественных требований к его поведению. В учителе для ребенка воплощаются нормативные требования с большей определенностью, чем в семье, — ведь в первичных условиях общения ребенку трудно выделить себя и достаточно точно оценить характер своего поведения. Только учитель, ***неукоснительно предъявляющий требования*** к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для ***социализации поведения ребенка***, приведения его к стандартизации в системе социального пространства — обязанностей и прав. В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемые им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам.

Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уровне и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье.

Семья в отношении к ребенку становится центрированной на учебной деятельности, на отношениях ребенка с учителем и одноклассниками. В содержание традиционного общения с ребенком в семье включаются все перипетии его школьной жизни.

---

[1] *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 198.

Стили общения, предлагаемые взрослыми в семье и в школе. В дошкольном детстве ребенок в силу своей изначальной зависимости не противостоит взрослому, а прежде всего учится приспосабливаться к нему как к естественному условию существования. Когда же ребенок начинает заявлять о своей «самости», когда он начинает противопоставлять себя другим, утверждая: «Я сам!», «Я буду!», «Я не буду!», «Я хочу!», «Я не хочу!», взрослые, естественно, перестраиваются и поднимают стиль общения с ребенком к взрослой манере. Конечно, это происходит постепенно, вслед за развивающейся «самостью» ребенка и его отдельными проявлениями, свидетельствующими о происходящих изменениях в общении.

О б щ е н и е   в   с е м ь е. В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, приводит к тому, что сложившийся в семье стиль общения с ребенком обретает новые нюансы.

Авторитарный стиль, подразумевающий жесткое руководство, подавление инициативы и принуждения, находит себе оправдание в необходимости подчинить ребенка школьной дисциплине. Окрики и физические наказания являются типичной формой, выражающей власть взрослого над ребенком. При этом не исключается любовь к ребенку, которая может выражаться достаточно экспрессивно. В таких семьях вырастают или неуверенные в себе, невротизированные люди, или агрессивные и авторитарные — подобие своих родителей. В школе эти черты личности проявляются уже в отношениях со сверстниками.

Либерально-попустительский стиль подразумевает общение с ребенком на принципе вседозволенности. Такой ребенок не знает иных отношений, кроме утверждения себя через требования «Дай!», «Мне!», «Хочу!», капризы, демонстрируемые обиды и т.п. Попустительство приводит к тому, что он не может развиваться в социально зрелую личность. Здесь отсутствует самое главное, что необходимо для правильного социального развития ребенка, — понимание слова *«надо»*. В подобной семье формируется недовольный окружающими людьми *эгоист*, который не умеет вступать в нормальные взаимоотношения с другими людьми, — он конфликтен и труден. В школе ребенок из такой семьи обречен на провал в общении — ведь он не приучен уступать, подчинять свои желания общим целям. Его *социальный эгоцентризм* не дает возможности нормально овладевать социальным пространством человеческих отношений.

Одним из вариантов либерально-попустительского стиля в семье является гиперопека.

Гиперопекающий стиль изначально лишает ребенка самостоятельности в физическом, психическом и социальном развитии. В этом случае семья полностью фиксирует свое внимание на ребенке: из-за возможной угрозы несчастного случая или тяжелой

болезни; из-за стремления компенсировать свои неудачи будущими успехами ребенка; из-за оценки своего ребенка как вундеркинда и др. В такой семье родители растворяются в ребенке, посвящают ему всю свою жизнь. Добровольное жертвоприношение невротизирует родителей, они начинают надеяться на благодарность своего ребенка в будущем, не видя благодарности в настоящем, страдают, не понимая, что растят инфантильного, неуверенного в себе, также невротизированного человека, полностью лишенного самостоятельности. Такой ребенок постоянно прислушивается к своим ощущениям: не болит ли «головка», «животик», «горлышко»? Уменьшительно-ласкательные названия частей своего тела еще долго останутся в его лексиконе и будут вызывать ироническое отношение сверстников. А инфантильное и зависимое поведение лишит его возможности общаться с ними на равных. Он займет подчиненную позицию, найдя себе покровителя среди одноклассников.

Ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него — наиболее эффективный стиль воспитания. Здесь ребенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разговаривают на интересующие его темы. При этом его не сажают себе на голову и предлагают считаться с другими. Он знает, что такое «надо», и умеет дисциплинировать себя. В такой семье растет полноценный человек с чувством собственного достоинства и ответственности за близких. В школе ребенок из такой семьи быстро обретает самостоятельность, он умеет строить отношения с одноклассниками, сохраняя чувство собственного достоинства, и знает, что такое *дисциплина.*

Перечисленные стили общения в семье при всех различиях имеют общее — родители неравнодушны к своим детям. Они любят своих детей, а стиль воспитания часто является преемственным, передаваемым в семье из поколения в поколение. Лишь семья, обладающая способностью к рефлексии на особенности ребенка, сознательно ищет наиболее эффективный стиль его индивидуального воспитания. Конечно, культура семейного воспитания должна формироваться в семьях, а достижения в этой сфере должны передаваться следующим поколениям. Ведь именно в наше время так много возможностей обучаться и продвинуться в этом отношении.

Анализ стилей воспитания будет неполным, если не указать еще один стиль, который вовсе не направлен на воспитание. Речь идет об отчужденных отношениях в семье.

Отчужденный стиль отношений подразумевает глубокое безразличие взрослых к личности ребенка. В такой семье родители или «не видят» своего ребенка, или активно избегают общения с ним и предпочитают держать его на расстоянии (психологическая дистанция). Незаинтересованность родителей в развитии их ре-

бенка и равнодушное отношение к его внутренней жизни делает ребенка одиноким, несчастным. Впоследствии у него возникает отчужденное отношение к людям или агрессивность. В школе ребенок из подобной семьи неуверен в себе, невротизирован, он испытывает затруднения во взаимоотношениях со сверстниками.

Описанные стили отношений к ребенку в семье показывают, сколь тернист путь развивающейся детской личности. В реальной жизни все еще более сложно, чем в любой классификации. В семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку: отец, мать, бабушки и дедушки могут конфликтовать друг с другом, отстаивая каждый свой стиль и т.д. Кроме стилей отношений, обращенных непосредственно к ребенку, на его воспитание оказывает безусловное влияние стиль взаимоотношений взрослых членов семьи.

Стиль семейных взаимоотношений, конечно, определяет стиль воспитания ребенка. Серьезная социальная проблема — *агрессивные отношения* в семье, когда агрессия направлена на каждого ее члена. Причин жестокости много: психическая неуравновешенность взрослых; их общая неудовлетворенность жизнью, семейными отношениями, служебным статусом; отсутствие взаимной любви между супругами, их алкоголизация и наркотизация; просто бескультурье; измены. Взаимные драки, избиение матери, избиение ребенка — вот основной фон жизни агрессивной семьи. Внутрисемейная агрессия влечет за собой формирование агрессивного типа личности ребенка. Он приучается обеспечивать себе место под солнцем нецензурной бранью, кулаками, агрессивными нападениями, садистскими выходками. Такой ребенок не умеет приспособиться к нормативным требованиям, он не желает подчиняться правилам поведения в общественных местах и в школе. Уже в шесть-семь лет он провоцирует учителя, стремится довести его до крайнего состояния возмущения своим поведением, а сам в запале может кричать бранные слова, кататься по полу, нападать на своих одноклассников. В классе ребенок из агрессивной семьи не умеет найти себе место. Он отстает в развитии, не может настроить себя на учение — ему тяжело, непонятно, неинтересно. *Он уже понимает, что он «другой», что он уже отстал, и мстит за это.* Это действительно социально запущенный ребенок. Ребенок из неблагополучной семьи имеет право на специальное внимание — ведь порой оказывается, что он даже не догадывается о том, какими добрыми и прекрасными могут быть человеческие отношения.

Таким образом, прикоснувшись к возможным условиям жизни маленького школьника в семье, мы увидели, как невелика для ребенка вероятность жить в идеальных условиях семьи, где взрослые понимают особенности его умственного и личностного развития. Лишь нормальные, здоровые психически, любящие родители

обеспечивают ребенку *чувство защищенности*, доверия и условия для нормального существования.

Опасны родительские антагонизм и агрессия, которые чаще всего возникают при алкоголизации, наркотизации и последующей общей деградации семьи. Алкоголизация семьи возникает в результате патологической склонности взрослых к алкоголю или негативных традиций пьяного застолья, существующих в ближайшем окружении. Она влияет на социальное поведение людей, и в результате — низкая дисциплина труда во всех отраслях, агрессивное поведение по отношению к окружающим и т.д. Все это наблюдают и принимают (присваивают) дети. В таких условиях они привыкают к тому, что пьянство и пьяные драки — норма жизни.

Помимо проблем, связанных с условиями развития ребенка в полной семье, существуют проблемы воспитания в неполной семье или усыновленного ребенка.

Неполная семья — это семья, где нет одного из родителей, чаще отца. Дети из неполной семьи, как правило, более ранимы, закомплексованы, чем дети из полной семьи. В неполной семье мать часто невротизирована своим социальным положением разведенной женщины или матери-одиночки. Действительно, трудно сохранять душевное равновесие, когда подросший ребенок начинает упорно интересоваться, где папа или кто папа. Даже приемлемо уравновешенная женщина, сформировавшая с ребенком хорошие эмоциональные отношения, начинает терять душевное равновесие при лобовых вопросах своего ребенка. Хотя в наше время юридическое положение одиноких матерей вполне защищено и общественное мнение к ним вполне лояльно, сущность их психологического статуса остается весьма и весьма осложненной: мать не имеет психологической поддержки от отца ребенка, ей не с кем разделить ответственность за своего малыша. Она взваливает все проблемы на свои плечи. В результате — депривированный ребенок, депривированная мама. Такая мать не может быть уравновешенной: она то ласкает своего малыша, то срывает на нем свою досаду за неустроенную, неблагополучную жизнь. Материнская нестабильность создает у ребенка ощущение (или уверенность) нежелательности его появления на свет. Ребенок между тем нуждается в близком друге — мужчине (это может быть его родной дед, дядя, кто-то еще из близких или далеких родственников; может быть хороший мамин знакомый). Важно, чтобы взрослый мужчина установил дружеские, доверительные отношения с ребенком и не изменял этим отношениям, не путал их с отношениями к маме. Взрослый мужчина в качестве друга нужен и мальчику, и девочке — ведь правильная половая идентификация ребенка будет осуществляться только в том случае, если он будет иметь возможность сравнивать роль мужчины и женщины.

Существует отдельная, весьма актуальная в наше время проблема — *новый папа*. Мужчина женится на женщине по сердечной склонности и любви. Брак — это свободный союз двух людей. Но если мужчина предлагает руку и сердце женщине с ребенком, то на него ложится ответственность и за этого ребенка. Взрослый человек имеет жизненный опыт, выдержку, разум. У ребенка в столь нежном возрасте, как шесть, семь, восемь лет, опыта маловато, он раним, тревожен, ревнив. Он уже страдал из-за ссор разводящихся родителей или из-за отсутствующего отца и тайны своего появления на свет. Ребенок может начать защищаться — он так неуверен в себе, он так боится неопределенного будущего с «новым дядей».

Еще один вариант детской судьбы — новые родители.

Приемная семья — отдельная проблема. Если приемные родители берут грудного ребенка, то обычно это их семейная тайна. Если ребенок помнит своих природных (биологических) родителей, то в приемной семье возникают свои типичные проблемы. Ребенок тревожится: любят ли его приемные родители, а взрослые — приемные папа и мама — затрудняются найти нужный стиль общения с ним. Они принимаются баловать, задаривать подарками обретенного сына или дочку. Они боятся нагрузить его домашней работой, считая своим долгом развлекать его и превращать его жизнь в праздник. Ребенок чувствует зависимость приемных родителей от него и со свойственным детству эгоизмом начинает их эксплуатировать. Приемные родители, как правило, не юные люди. Это чаще всего бездетная супружеская пара, потерявшая надежду родить собственного ребенка. Но это может быть и семья, потерявшая своего единственного ребенка и теперь ищущая забвения в приемном. И в том и в другом случае такие семьи нуждаются в профессиональной помощи взрослым и обретенному ими ребенку.

Общение в условиях учреждений типа интернатного. Особое место занимает проблема развития ребенка в условиях общения со взрослыми и детьми в *условиях учреждений интернатного типа*. Одной из острейших проблем сегодняшнего дня является проблема ребенка, воспитывающегося без родителей.

Дети-сироты и дети, лишенные родительского попечительства, в раннем детстве (с рождением до трех лет) попадают в дома ребенка. Часть этих детей *усыновляется*, а часть воспитывается *в условиях дома ребенка*. После трех лет дети, попавшие в те же трагические обстоятельства, оказываются в дошкольных детских домах, а после шести-семи лет — в детских домах или школах-интернатах. Некоторых детей усыновляют или берут над ними опекунство, а другие остаются полностью на попечении государства.

Дети, попадающие в детские дома и школы-интернаты, как правило, имеют непростые показатели в своем биографическом прошлом и в истории своих болезней (анамнезе). Здесь могут быть

отклонения и в физическом, и в психическом развитии. Нередко выявляются задержка умственного развития, искажение развития личности (от эмоциональной сферы до жизненной перспективы), нарушение половой идентификации и др. Здесь источник возможной будущей склонности к наркотизации (употреблению алкоголя, токсических веществ, наркотиков) и формирования криминогенности. Статистика отмечает отдельные случаи наркотизации детей в шесть лет. Это происходит в деформированных социальных ситуациях, когда дети имитируют поведение более старших ребят. Однако это может происходить и в случаях врожденных аномалий.

Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, в общении необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. Во всех типах учреждений, где воспитываются сироты и дети, лишенные родительского попечительства, существуют трудности в организации благоприятных условий для их жизни и самочувствия. Растущий в условиях учреждений интернатного типа ребенок, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его общение неразвито: контакты поверхностны, нервозны и поспешны — он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет себя вести таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок очень рано начинает занимать негативную позицию по отношению к другим.

Особая проблема — феномен «Мы» в условиях детского дома. В закрытом учреждении у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «Мы» — чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это очень важная, организующая и эмоционально, и нравственно сила, которая создает защищенность ребенку. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается «Мы» закрытого учреждения. Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «Свои» и «Чужие», на «Мы» и «Они». От «Чужих» дети стремятся извлекать свои выгоды. У них особая нормативность по отношению ко всем «Чужим» и «Своим» детдомовцам. Младшие учатся этой позиции у старших. Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться как со своими сверстниками, так и с младшими по возрасту. Эта позиция формируется из-за многих причин, но прежде всего из-за нереализованной потребности в любви и признании и эмоционально нестабильного положения. У детей из детского дома (или школы-интерната) масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Эти дети *психологически отчуждены от людей*, и это открывает им «право» к пра-

вонарушению. В школе, куда дети из детского дома ходят учиться, одноклассники из семей вызывают сложные чувства и выступают в их сознании как «Они», что развивает между ними сложные конкурентные, негативные отношения.

Есть еще одна трудность в условиях жизни детей, лишенных родительского попечительства. Ребенок, живущий в учреждении интернатного типа, вынужден адаптироваться к большому числу сверстников. Этот факт создает особые социально-психологические условия, вызывающие *эмоциональное напряжение, тревожность, усиленную агрессию.* Детям младшего школьного возраста особенно трудно: их переводят из дошкольного детского дома в школьный, что вызывает новое напряжение, тревогу по поводу новой жизни в новом учреждении, и они должны адаптироваться к новым воспитателям, к новым сверстникам.

Особая психологическая проблема — лимитированное пространство предметного мира и отсутствие в детских домах, школах-интернатах свободного помещения, в котором *ребенок мог бы побыть один*, передохнуть от взрослых и других детей. ***Каждый человек с детства нуждается в общении с другими людьми, но одновременно — в одиночестве и обособлении от других.*** Каждому необходимо это особое состояние, когда происходит внутренняя работа, формируется самосознание. Детей это касается особенно. Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения, для интимного доверительного общения со значимым взрослым стандартизирует определенный социальный тип личности. Нереализуемая потребность в жизненном пространстве для психологического обособления приводит к тому, что у детей из учреждений интернатного типа возникают аномальные взаимоотношения друг с другом, появляются отклонения в развитии личности. Очень рано развивается склонность к бродяжничеству. На улице они чувствуют себя свободнее от воспитателей и учителей, но неприкаянными и чуждыми для прохожих. В больших городах эти дети часто осваивают чердаки и подвалы, где ощущение полной свободы толкает их на безрассудные и непредвиденные поступки. Младшие берут пример с более сильных и приспособленных старших детей и подражают им во всем.

И еще одна проблема. У детей, живущих в интернате на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция («нам должны», «дайте»), отсутствуют бережливость и ответственность за сохранность вещей. Такая особенность в отношении к вещам наблюдается у детей всех возрастов. Формальное принуждение к дисциплинированности таит в себе опасность агрессивного отчуждения во взаимоотношениях взрослого и ребенка. Эти дети нуждаются в особом профессиональном отношении.

Психологически обоснованная помощь должна состоять в умении выработать у детей, лишенных родительского попечительства,

правильную жизненную позицию, снять стремление к потребительству, негативизм, отчуждение не только к известным взрослым и другим детям, но и к людям вообще. Учитель, воспитатель, психолог должны обеспечить психолого-педагогическое сопровождение личности ребенка, создать условия, снимающие напряжение, придать значимость личности каждого и укрепить веру в хорошее будущее.

Работа с детьми в учреждениях интернатного типа — это совсем иная психологическая ситуация, чем работа с детьми из семьи. Здесь ребенок чаще всего находится под прессом негативной социальной оценки его появления на свет или его принадлежности к низам общества. Как может жить нормально ребенок с ярлыком «подкидыш» или «отказной»? Легко ли быть сыном (или дочерью) алкоголика, тунеядца, рецидивиста?

Компенсируя несостоятельность своего происхождения, дети, лишенные родительского попечительства, придумывают утешающие их истории. Например: «Мама была такой красивой. Ее увез один принц в свою страну. Скоро все уладится, и мама меня заберет к себе!» Есть и правдивые истории, но в них просвечивает та же потребность в маме и взрослое милосердие настрадавшегося детского сердца: «Моя мать дура и пьяница. Но она добрая, ее все обманывают. Вот она опять с животом. Я вот вырасту и буду за ней присматривать, ну и за ребеночком тоже». Здесь нельзя сказать ребенку: «Не лги, твоя мать не вышла замуж за принца, а просто бросила тебя!» или: «Не произноси таких плохих слов в адрес своей мамы!» В контексте данной ситуации это будут неуместные слова заформализованного, равнодушного человека. Здесь надо поддерживать надежду ребенка на хорошее в жизни, проявить понимание его проблем и сочувствие. Здесь нельзя в эмоциональном порыве без здравого решения подать ему надежду на усыновление (удочерение) или какие-нибудь формы отношений, которые взрослый не сможет потом обеспечить реально.

Общение с ребенком, лишенным родительского попечительства, возлагает на взрослого особую ответственность за те отношения, которые возникают между ними. Нельзя забывать, что эти отношения должны быть профессионально выверены, ответственны и идти на пользу ребенку.

Общение с учителем. Ребенок младшего школьного возраста *находится в большой эмоциональной зависимости от учителя.* Так называемый эмоциональный голод — потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, — во многом определяет поведение ребенка. Стиль общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, в игровой комнате и в других местах, отведенных для занятий и развлечений.

Учитель на уроке имеет возможность воздействия на класс и каждого ребенка в отдельности через те принятые формы, кото-

рые предписаны традициями и правилами школы. Обычно учитель стоит перед учениками класса, а дети должны сидеть и внимать учителю, когда он объясняет. Учитель ходит между рядами и контролирует работу каждого, когда дети пишут, считают, рисуют и т.д. Учитель занят на уроке выполнением рабочего плана обучения детей.

При всем единообразии внешней стороны работы учителя в классе можно выделить ряд типичных стилей его воздействия на учеников.

Императивный (*авторитарный*) *стиль* требует безусловного, неукоснительного подчинения, поэтому его называют жестким стилем. Ребенку отводится пассивная позиция: учитель стремится манипулировать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины. Он подчиняет детей своей власти в категорической форме, не разъясняет необходимости нормативного поведения, не учит управлять своим поведением, оказывает психологическое давление.

Императивный стиль ставит учителя в *отчужденное положение* от класса или отдельного ученика. Эмоциональная холодность, лишающая ребенка близости, доверия, быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги. Этот стиль способствует достижению учебных задач, но разъединяет детей, так как каждый испытывает напряжение и неуверенность в самом себе.

Императивный стиль лишает ребенка возможности осознать свои обязанности и права как школьника, подавляет инициативу и не развивает мотивации целенаправленного управления своим поведением. Дети, поведение которых регулируется императивным стилем, оставшись в классе без надзора учителя и не имея навыков саморегуляции поведения, легко нарушают дисциплину.

Императивный стиль руководства говорит о твердой воле учителя, но не несет ребенку любви и спокойной уверенности в хорошем отношении учителя к нему. Дети фиксируют свое внимание на негативных проявлениях авторитарного учителя. Они начинают бояться его. Все переживания, связанные с резкими формами проявлений взрослого, западают в душу ребенка, остаются в его памяти на всю жизнь.

Императивный стиль общения взрослого с ребенком в своем крайнем выражении антипедагогичен и потому недопустим в практике общественного воспитания детей.

Демократический стиль обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества при решении учебных задач. При этом дисциплинированное поведение выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу.

Учитель разъясняет детям значение нормативного дисциплинированного поведения, учит управлять своим поведением, организуя условия доверительности и взаимопонимания.

Демократический стиль ставит учителя и учеников в позицию дружественного взаимопонимания. Этот стиль вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при достижении успеха. Этот стиль объединяет детей: постепенно у них появляется чувство «Мы», ощущение причастности к общему делу. В то же время именно этот стиль придает значение особой важности личной деятельности — каждый хочет сам выполнять задание учителя, сам дисциплинировать самого себя.

Демократический стиль не исключает отчуждения как временного приема работы учителя с классом. Но это именно временный элемент работы на фоне взаимной доброжелательности. Этот стиль предполагает включение всех детей в контроль за общим порядком. Он призван обеспечить активность позиции, нравственных установок ребенка, дает ему возможность осознать свои права и обязанности, предполагает развитие мотивации целенаправленного управления своим поведением. Демократический стиль создает благоприятные условия для успешного развития целенаправленной дисциплинированности, учебной мотивации. Этот стиль дает *опыт самоуправления* при мотиве создания и сохранения ценимой среды — рабочего состояния всего класса. Дети, воспитываемые в условиях демократического стиля общения, оставшись в классе без надзора учителя, стараются дисциплинировать себя сами.

Демократический стиль руководства говорит о высоком профессионализме учителя, его позитивных нравственных качествах и любви к детям. Этот стиль требует от учителя больших душевных напряжений, но именно он является самым продуктивным условием развития личности ребенка. Именно в условиях демократического стиля руководства у ребенка развивается чувство ответственности.

Либерально-попустительский (*антиавторитарный*) *стиль* снисходительно слаб, допускает вредное для ребенка попустительство. Это стиль непрофессионала. Отсутствие профессионализма мешает учителю обеспечить дисциплину в классе и квалифицированно организовать учебный процесс. Этот стиль не обеспечивает и совместной деятельности детей — нормальное поведение просто не организуется, дети ведут себя в меру своей воспитанности, увлекая за собой даже дисциплинированных. Этот стиль не обеспечивает детям возможности пережить радость совместной деятельности, учебный процесс постоянно нарушается своевольными поступками и шалостями. Ребенок не осознает своих обязанностей.

Либерально-попустительский стиль общения взрослого с ребенком антипедагогичен и потому недопустим в практике общественного воспитания детей.

Итак, императивный стиль управляет дисциплиной, но искажает развитие личности ребенка. Демократический стиль требует большего профессионального мастерства для организации дисциплины, но является единственно приемлемым для воспитания позитивных качеств личности ребенка при организации его познавательной активности. Либерально-попустительский стиль хотя и не перегружает ребенка эмоционально, но не дает ему и позитивных условий для развития личности.

Наиболее часто учителя пользуются императивным или демократическим стилем.

Императивный стиль отличается отчужденной позицией учителя по отношению к детям. Не чувствуя эмоциональной близости со своим учителем, ребенок бессознательно стремится компенсировать нереализованную потребность в положительных эмоциях. Как только, по мнению ребенка, возникает возможность обратиться к своему соседу по парте или еще к кому-нибудь, он тут же начинает общение по любому поводу. ***Не поощряемое взрослым напряжение воли быстро утомляет и истощает ребенка***, он бессознательно стремится снять негативное напряжение. Однако бдительное око учителя застает врасплох нарушителя дисциплины. Учитель делает замечание, наказывает ребенка.

Исследователи наблюдали работу учителей с разным стилем общения и изучали виды наказания детей за дисциплинарные нарушения. Оказалось, что учителя с императивным стилем общения делают больше замечаний, записей в дневнике, оценивают поведение на «2»; чаще ставят ребенка у парты, у доски, в угол; чаще говорят обидные слова в адрес ребенка и др. Учителя с демократическим стилем общения при этом никогда не треплют ребенка за ухо, не оказывают на него физического воздействия. Они делают устные замечания, строго глядя на ребенка — нарушителя дисциплины, но, самое главное, они работают с классом, организуя его на учебную деятельность, формируя познавательный интерес.

Было установлено, что дети дают разные ответы на вопрос «Почему ты соблюдаешь правила поведения на уроке?», в зависимости от стиля общения с ними их учителя.

Императивный стиль общения порождает прежде всего ответ, отражающий самочувствие ребенка: «Я боюсь, что...» Ребенок боится учителя; он боится, что учитель «будет кричать», «будет обзывать», «будет ругать» и др. Этот стиль помогает учителю поддерживать дисциплину в классе, но он непродуктивен в плане воспитания личности ребенка. У ребенка развивается ***отрицательная рефлексия*** — способность соотносить свое поведение с последующими результатами и стремление извлечь из этого предвидения максимальную выгоду для себя. Ребенок старается вести себя так, чтобы учитель не увидел его недисциплинированности, действует исподтишка.

Демократический стиль общения в первую очередь порождает мотивы сохранения хороших отношений с учителем, мотивы учебной деятельности, сотрудничества со всем классом. Ребенок начинает стесняться замечания, потому что стыдно нарушать правила. *Он хочет, чтобы его любил учитель, чтобы им были довольны родители, чтобы к нему хорошо относились одноклассники. Он начинает стремиться к выполнению правил, потому что это его обязанность*, дающая ему возможность пользоваться правом на тишину во время урока. Опытный учитель не скажет ребенку: «Встань! Ты плохо себя ведешь!» Он скажет иначе: «Кто мешает классу работать? Кто лишает нас права на тишину?» В этом случае поведение ребенка оценивается прежде всего с точки зрения его отношения к другим. Хорошее поведение каждого осмысливается как залог успеха всех. Демократический стиль развивает установки на *положительную рефлексию* — способность соотносить свое поведение с последующими результатами и стремление так строить свое поведение, чтобы оно помогало работе всего класса, учителя и самого ребенка.

Стиль общения учителя влияет на активность ребенка. Мы будем рассматривать три вида активности ребенка: физическую, психическую и социальную.

Физическая активность — это естественная потребность здорового, развивающегося организма в движении, в физических нагрузках и преодолении всевозможных препятствий. Физическая активность в детские годы выступает как предпосылка психического развития ребенка.

Тонус ребенка, его потребность в неутомимом движении, его ловкость есть показатели здоровья и потенциальных возможностей развития его психики. Здоровый ребенок стремится к движению, его радуют физические нагрузки. В то же время он любопытен и любознателен. Он жаждет знаний об окружающем его мире. Физическая и психическая активность ребенка находятся в тесном взаимодействии: бодрый, здоровый ребенок активен психически, уставший, замученный уже ничем не интересуется.

Психическая активность — это потребность нормально развивающегося ребенка в познании окружающей жизни: предметного мира природы, человеческих отношений. К психической активности, кроме того, относится потребность ребенка в познании самого себя. Все виды психической активности осуществляются через рефлексию — форму умственной деятельности, направленную на осмысление действий других людей и своих собственных усилий.

Детям младшего школьного возраста трудно в школе. Им сложно подчинять себя новым правилам. Пожалуй, одно из самых трудных правил — сидеть тихо. Учитель же своей первостепенной задачей считает организацию дисциплины в классе, забывая о том, что застывшие в неподвижности дети не являются идеалом порядка. Долго сидит неподвижно пассивный ребенок, у которого

мало жизненных сил. Активному, с буйным темпераментом соседу по парте выполнять это требование достаточно сложно.

Как помочь ребенку привыкнуть к правилам, которые он обязан выполнять? Стили общения с ребенком по-разному организуют его физическое самочувствие на уроке.

Демократический стиль подразумевает полную сосредоточенность учителя на состоянии класса и каждого отдельного ученика. Многочисленные исследования показали большое значение так называемых физкультминуток, игр, танцев и движений под музыку, включаемых в содержание урока.

Стремление ребенка быть дисциплинированным должно вознаграждаться *правом на отдых*. Все виды знакомых движений для ребенка и есть отдых после напряженной малоподвижности.

Императивный стиль дисциплинирует класс прежде всего в плане подчинения внешне установленному порядку — дети не разговаривают и сидят неподвижно. Этот стиль, как мы уже обсуждали, отчуждает детей от учителя. Трудно представить себе шести-семилетних детей, которые радостно воспользуются предложением учителя попрыгать, потанцевать под музыку, если они не испытывают к нему непосредственного доверия. Они, конечно, будут прыгать, но их веселье будет принужденным, не освобождающим от напряжения.

Специальные исследования показали, что стиль общения, который свойствен учителю, определяет меру успешности ребенка в учебной деятельности. В зависимости от стиля общения учителя с классом и с отдельным ребенком меняются работоспособность и *успешность познавательной деятельности, психической активности ребенка*.

Демократический стиль несет в себе призыв к сотрудничеству и познавательной активности. Нормативность, облеченная в привлекательную для ребенка форму доверительного общения по поводу текущего учебного задания, организует его внимание, заставляет работать память и мышление. Ребенок, находясь в состоянии душевного комфорта, с удовольствием обращается к умственным упражнениям. Он с удовольствием трудится над заданием, стремится ответить и огорчается, когда учитель призывает отвечать кого-то другого.

Императивный стиль затрудняет сотрудничество и организацию познавательной активности, поскольку насильственная нормативность не дает естественности в общении. Ребенок, конечно же, работает и решает задачи, предлагаемые учителем. Он тоже тянет руку, чтобы ответить. Но здесь появляются дополнительные мотивы, которые конкурируют с мотивами познавательными. Нуждаясь в эмоциональной поддержке со стороны учителя, ребенок стремится *получить похвалу саму по себе как компенсацию за напряжение*, возникающее из-за стиля общения учителя.

Исследования показали, что только демократический стиль общения создает условия для развития психической активности ребенка. За одинаковый временно́й промежуток одни и те же дети легче запоминают, лучше соображают, фантазируют в условиях демократического стиля общения, чем в условиях авторитарного стиля. Демократический стиль дает свободу познавательной деятельности, ребенок не боится ошибиться при решении поставленной задачи. Этот стиль помогает ребенку даже тогда, когда тот вынужден отрабатывать действия, требующие от него прежде всего волевой регуляции. Хотя написание элементов букв и цифр не требует большой познавательной самостоятельности и не содержит условий для интеллектуальной заинтересованности, учитель приемами демократического стиля успешно организует и эту деятельность ребенка.

Выражение доверия со стороны учителя сплачивает детей в единое целое — «Мы — класс». Когда трудится класс, то каждый ученик стремится быть достойным этого общего содружества.

Социальная активность младшего школьника в школе проявляется в поведении, направленном на поддержание и выполнение правил, обязательных для школьника, в стремлении помочь выполнять эти правила своему сверстнику. Социальная активность ребенка развивается вместе с его психической активностью, когда под руководством взрослого раскрывается самосознание ребенка.

В детские годы физическое здоровье имеет наиважнейшее значение. Именно физическая активность определяет успешность развития психической и социальной активности. Дело в том, что взрослый, потерявший физическую активность, может обладать психической и социальной активностью, противоборствуя жизненным перипетиям. Ребенок же должен быть изначально здоров. Физическая активность ребенка определит во многом его продвижение в умственном и личностном отношении. Социальная активность ребенка младшего школьного возраста зависит от ряда условий, но прежде всего от *стиля общения*. Именно стиль общения обусловливает понимание необходимости послушания старшим и внутренней дисциплинированности.

§ 2. Умственное развитие

Устная и письменная речь. Первые годы жизни ребенка, как мы уже говорили, сензитивны к развитию речи и познавательных процессов. Именно в этот период у детей появляется чутье к языковым явлениям, своеобразные общие лингвистические способности — ребенок начинает входить в реальность образно-знаковой системы. В детские годы развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно *набирается словарный запас и*

усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, *речь обеспечивает перестройку познавательных процессов* (внимания, восприятия, памяти, воображения, а также мышления). При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависят от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации здесь весьма велики, особенно в речевом развитии. Обратимся к последовательному анализу речи и познавательных процессов ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний — от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов.

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания. Так, Антоша говорит: «Ива. Правда, красивое слово?! Оно нежное». В этом возрасте ребенок достаточно хорошо понимает, какими словами принято пользоваться, а какие настолько плохи, что их стыдно произносить.

Ребенок, если ему объяснить некоторые закономерности речи, с легкостью обратит свою активность на познание речи с новой для него стороны и, играя, будет производить анализ.

Кирилл узнал, что есть мужской, женский и средний род. Сообщает: «Стол — мужского рода, стул — тоже, кровать — женского. Телевизор — мужского рода». Шутит: «Значит, женщины могут смотреть только с нашего разрешения». Продолжает: «Свинья — женского рода! Свин — мужского». Снова шутит: «Поросята детячьего рода». (Из материалов В.С. Мухиной.)

Усвоение языка определяется чрезвычайной активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность выражается в словообразованиях, в умении подобрать нужное слово в соответствии с заданным условием. Приведем запись работы В.А. Левина с детьми начальных классов.

В.А.: Дети, хотите, мы с вами поиграем?

Дети: Да! Да!

В.А.: Я буду называть слово, а вы придумайте другое, чтобы получилось складно. Если я скажу мышка, вы можете ответить книжка, малышка, шалунишка. Понятно? Тогда я говорю окошко. А вы?

Наташа: Момошка.

Оксана: Бобошка.

В.А.: Вы придумали складно, но у вас получились ненастоящие слова. «Момошка, бобошка» — ведь они ничего не значат. Таких слов нет. А вы

придумайте, чтобы и складно было, и чтобы слова получились настоящие. Ну-ка, я говорю окошко...

Катя: Картошка!

В.А.: Молодец, Катюша!

Игра продолжается. Дети легко подбирают рифмы.

В следующей игре В.А.Левин рассказывает стихотворение, а последнее слово предлагает детям угадать:

Пушка лапкой уши мыла
На скамейке у окошка,
Пушка моется без мыла,
Потому что Пушка...

Все: Кошка!

Дети легко подбирают нужные слова-ассоциации, предлагают рифмы. (Запись работы В.А.Левина с детьми по программе развития речи.)

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка — предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести—восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Если ребенок посещал детский сад, то он должен быть обучен навыкам осознанного анализа речи. Он может производить звуковой анализ слов, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове. Ребенок легко и с радостью произносит слова таким образом, чтобы интонационно выделить тот звук, с которого начинается слово. Затем он так же хорошо выделяет второй и все последующие звуки.

Ребенок при специальном обучении может произносить слова с целью выявления звукового состава, преодолевая при этом сложившийся в живой речи привычный стереотип произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слов способствует успешному овладению чтением и письмом.

Без специального обучения ребенок не сможет провести звуковой анализ даже простейших слов. Это и понятно: само по себе речевое общение не ставит перед ребенком задач, в процессе решения которых развивались бы эти специфические формы анализа. Ребенка, который не умеет проводить анализ звукового состава слова, нельзя считать отставшим. Он просто не обучен.

Каждый нормально развивающийся ребенок легко воспринимает игру в открытие звукописи, которую разработал для своих занятий В.А.Левин.

В.А.: Дети. Мне очень интересно знать, как вы думаете, нужно ли специально учиться, чтобы понимать стихи, или достаточно знать язык, на котором стихотворение написано?

Высказываются разные мнения.

В.А.: Вы, наверное, не знаете, что у стихов есть от нас секреты. Не знаете?

Дети соглашаются.

В.А.: Это очень грустно. Потому что тот, кто не умеет открывать секреты стихов, не понимает их до конца, не получает от стихов удовольствия. А ну-ка, угадайте:

Чьи там крики у пруда?
— Квасу, квасу, простокваши,
Надоела нам вода!

Дети (*хором*): Лягушки!

В.А.: Все слышали, как квакают лягушки? Теперь вы сможете слышать в стихотворениях то, чего не слышали до сих пор. Послушайте стихотворение Агнии Барто:

Скажи потише:
«Шесть мышат» —
И сразу мыши
Зашуршат.

Дети понимают звукозапись, слышат и чувствуют значение и выразительную силу родного языка. (Запись работы В.А.Левина с детьми.)

Потребность в общении определяет развитие речи. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Освоение речи превращается в речевую деятельность.

Ребенок, поступивший в школу, вынужден перейти от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой.

Речевое общение предполагает не только богато представленное разнообразие используемых слов, но и осмысленность того, о чем идет речь. Осмысленность обеспечивает знание, понимание того, о чем идет речь, и овладение значениями и смыслами словесных конструкций родного языка.

Основная функция речи — общение, сообщение или, как принято говорить, коммуникация. Шести-семилетний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи — той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику. Но здесь следует включить множество «если»: если ребенок развивался в культурной языковой среде, если окружающие его взрослые требовали вразумительного высказывания, понимания того, что он говорит для других; если ребенок уже понимает, что он должен контролировать свою речь, чтобы быть понятым. Ситуативный способ речевого общения постепенно замещается контекстным. У ребенка с развитой речью мы наблюдаем речевые средства, которые он присваивает от взрослых и использует в своей контекстной речи. Конечно, даже очень хорошо развитая речь

шести-семилетнего — это детская речь. За дальнейшее развитие контекстной речи будет ответствен учитель.

Для культурной речи важно не только то, как строится конструкция предложения, не только ясность излагаемой мысли, но и то, как обращается ребенок к другому человеку, как произносится сообщение. Речь человека не бесстрастна, она всегда несет в себе экспрессию — выразительность, отражающую эмоциональное состояние.

Так же, как нас интересует словарный запас ребенка и его умение строить контекстную речь, так же должно интересовать, как ребенок произносит то, о чем он говорит. *Эмоциональная культура речи имеет огромное значение в жизни человека.* Речь может быть выразительной. Но может быть небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, слова могут произноситься угрюмым тоном или вяло и тихо. По тому, как ребенок говорит, как у него развита экспрессивная функция речи, мы можем судить о речевой среде, формирующей его речь.

Конечно, как и все люди, ребенок использует ситуативную речь. Эта речь уместна в условиях непосредственного включения в ситуацию. Но учителя интересует прежде всего контекстная речь, именно она — показатель культуры человека, показатель уровня развития речи ребенка.

Если ребенок ориентирован на слушателя, стремится подробнее описать ситуацию, о которой идет речь, стремится пояснить местоимение, так легко опережающее существительное, это значит, что он уже понимает цену вразумительному общению.

У детей семи—девяти лет наблюдается некая особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игрового общения. Рефлексируя на свою речь, не наполненную смыслом, ребенок спрашивает у взрослого: «Интересно я тебе рассказываю?» или «Тебе нравится, какую историю я сочинил?»

Это соскальзывание с речи, используемой для выражения своей мысли, к речи, формально ориентированной на квазикоммуникацию, есть показатель того, что у ребенка существуют проблемы в построении осмысленной контекстной речи — ему трудно постоянно рефлексировать на то, чтобы работать в умственном плане над контролем замысла высказывания, над подбором необходимых слов, словосочетаний и построением связных предложений. В этом случае, безусловно, нельзя допускать, чтобы ребенок эксплуатировал хорошее к нему отношение близких и позволял себе, по существу, пустую болтовню. Взрослые не должны принимать такую речь за допустимую.

В условиях школьного урока, когда учитель дает ребенку возможность отвечать на вопросы или просит пересказать услышанный текст, от него как от ученика требуют работы над словом, над словосочетанием и предложением, а также над связной речью. Как указывает М. Р. Львов, все эти три линии развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложений, для связной речи; при подготовке к рассказу, сочинению проводится работа над словом и предложением. «Для школы особенно большое значение имеет *правильность* речи, т.е. ее соответствие литературной норме»[1].

Различают грамматическую, орфоэпическую и произносительную правильность. Работа над орфографической грамотностью и произносительной стороной речи продвигает ребенка в общем развитии речи. Для устной речи имеет специальное значение дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии — произносительных норм литературного языка, умение говорить (и читать) выразительно (экспрессивно), ясно, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями и пр. Возможные дефекты речи (плохое выговаривание отдельных звуков) должны вовремя исправляться логопедами. Выразительность и ясность речи предполагают также ее чистоту — избегание просторечивых слов и выражений, слов-паразитов («вот», «значит», «как сказать», «понимаешь», «ну» и пр.). Все эти требования применимы именно к младшим школьникам, когда они входят в учебную деятельность и вмешательство учителя воспринимают как должное.

Письменная речь имеет свою специфику: она требует большего контроля, чем устная. Устная речь может быть восполнена поправками, добавлениями к тому, что уже было сказано. В устной речи принимает участие экспрессивная функция: тонирование высказывания, мимическое и телесное (прежде всего жестовое) сопровождение речи.

Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Письменная речь предъявляет свои требования к написанию слов. Ребенок должен научиться тому, что «пишется» совсем необязательно, как «слышится», и что нужно разделять то и другое, запоминать правильное произношение и написание.

Овладевая письменной речью, дети открывают для себя, что тексты бывают разными по своей структуре и имеют стилистические различия: повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и пр.

Для письменной речи определяющее значение имеет ее правильность. Различают правильность орфографическую, граммати-

---

[1] См.: *Львов М. Р.* Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя. — 2-е изд. перераб. — М., 1985. — С. 9.

ческую (построение предложений, образование морфологических форм) и пунктуационную.

Ребенок овладевает письмом вместе с овладением письменной речью. Освобождаясь от напряжения, связанного с овладением исполнительских действий письма, ребенок начинает осваивать саму письменную речь. Его учат переписывать, а затем и пересказывать тексты. Изложение — письменный пересказ текстов. Суть письменных изложений в составлении таких текстов, которые в сжатой форме сохранили бы суть содержания образцов. Учитель предлагает план из 2—3 пунктов для учеников первых классов; из 3—5 пунктов для учеников вторых классов; план текста ученики третьих-четвертых классов должны уметь составить самостоятельно.

Изложения как упражнения приобщают детей к лучшим образцам языка. Сжатое изложение учит ребенка анализу текста и структурированию сюжета, контролю за тем, чтобы не исчез смысл, идея текста.

Особое значение приобретают творческие изложения, когда ребенку предлагают дополнить прочитанный текст своими мыслями, выражением отношения к изложенному пересказу.

Конечно, в начальной школе ребенок только осваивает письменную речь как средство коммуникации и самовыражения, ему еще трудно соотносить контроль за написанием букв, слов и выражением своих мыслей. Однако ему предоставляется возможность сочинять. Это самостоятельная творческая работа, которая требует готовности понять заданную тему; определить ее содержание; накапливать, подбирать материал, выделять главное; излагать материал в необходимой последовательности; составлять план и придерживаться его, отбирать нужные слова, антонимы, синонимы и фразеологизмы; строить синтаксические конструкции и связный текст; орфографически и каллиграфически правильно записывать текст, расставлять знаки препинания, делить тексты на абзацы, соблюдать красную строку, поля и другие требования; осуществлять контроль, обнаруживать недочеты и ошибки в своем сочинении, а также в сочинениях соучеников, исправлять свои и чужие ошибки.

В современных методических пособиях для учителей предлагаются приемы и методы работы с младшими школьниками, которые выступают как условие, организующее овладение ребенком устной и письменной речью, как условие, содействующее вхождению в реальный язык.

Сенсорное развитие. Ребенок, пришедший в школу, не только различает цвета, формы, величину предметов и их положение в пространстве, но может правильно назвать предлагаемые цвета и формы предметов, правильно соотнести предметы по величине. Он может также изобразить простейшие формы и раскрасить их в заданный цвет.

Очень важно, чтобы ребенок умел устанавливать идентичность предметов тому или иному эталону. Эталоны — это выработанные человечеством образцы основных разновидностей качеств и свойств предметов. Как уже говорилось выше, эталоны были созданы в ходе истории человеческой культуры и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливается соответствие воспринимаемой действительности тому или иному образцу из системы упорядоченных эталонов.

Если ребенок может правильно назвать цвет и форму предмета, если он может соотнести воспринимаемое качество с эталоном, то он может установить и идентичность (мяч круглый), частичное сходство (яблоко круглое, но не идеально, как мяч), несходство (шар и куб). Основательно осматривая, ощупывая или прослушивая, ребенок совершает соотносящие действия, прослеживает связь воспринимаемого с эталоном.

В природе существует бесконечное разнообразие цветов, форм, звуков. Человечество постепенно упорядочило их, сведя к системам цветов, форм, звуков — *сенсорным эталонам*. Для обучения в школе важно, чтобы сенсорное развитие ребенка было достаточно высоким.

Нормально развитый ребенок к школьному возрасту хорошо понимает, что картина или рисунок есть отображение действительности. Поэтому он пытается соотнести картины и рисунки с действительностью, увидеть то, что в них изображено. Рассматривая рисунок, копию картины или саму картину, ребенок, приученный к изобразительному искусству, не воспринимает используемую художником многоцветную палитру как грязь, он знает, что мир состоит из бесконечного числа сверкающих красок. Ребенок уже умеет правильно оценивать перспективное изображение, так как ему известно, что один и тот же предмет, расположенный далеко, выглядит на рисунке маленьким, а близко — гораздо больше. Поэтому он пристально всматривается, соотносит изображения одних предметов с другими. Дети любят рассматривать изображения — ведь это рассказы о жизни, которую они так стремятся постичь.

Рисунки и живопись содействуют развитию знаковой функции сознания и художественного вкуса.

Развитие мышления. Особенность здоровой психики ребенка — познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать.

Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы. Ребенок может интересоваться всем на свете: какой глубины океан? как там ды-

шат животные? сколько тысяч километров земной шар? почему в горах не тает снег, а внизу растаял?

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос. Мы уже говорили о том, что при возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. *Образное мышление — основной вид мышления в младшем школьном возрасте.* Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т.д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

Ж. Пиаже установил, что мышление ребенка в шесть-семь лет характеризуется «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенку трудно представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Так, если попросить ребенка посмотреть на макет, на котором представлены три горы различной высоты, заслоняющие друг друга, а затем предложить найти рисунок, на котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он достаточно легко справляется с этой задачей. Но если попросить ребенка выбрать рисунок, на котором изображены горы, так, как их видит человек, смотрящий с противоположной точки, то ребенок выбирает рисунок, отражающий его собственное видение. В этом возрасте ре-

бенку трудно представить себе, что может быть другая точка зрения, что можно видеть по-разному[1].

Ж. Пиаже описал исследования, которые указывают на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту детей до шести-семи лет. Классическими являются опыты с пластилиновыми шариками.

Если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок сразу устанавливает, что они одинаковы по количеству массы пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка смять один шарик в лепешку и после этого спросить, где больше пластилина, ребенок сразу ответит, что пластилина больше в лепешке.

Или другой опыт. Если перед ребенком выложить два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он отвечает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном ряду уменьшить расстояния между пуговицами и он займет меньшее расстояние в длину, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. Хотя ребенок отчетливо видел, что пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Специфика детского мышления, согласно Ж. Пиаже, — «центрация» и несформированность представлений о постоянстве основных свойств вещей. Но для детей шести-семи лет характерны промежуточные ответы.

Эди (6, 4). «В этих двух стаканах (A_1 и A_2) поровну? — Да. — Твоя мама говорит: "Вместо того чтобы давать тебе молоко в этом стакане (A_1), я тебе дам его вот в этих двух стаканах (B_1 и B_2): один — утром, а другой — вечером". (*Переливают.*) Откуда можно выпить молока больше: отсюда (A_2) или отсюда ($B_1 + B_2$)? — Это одно и то же. — Хорошо. Тогда вместо того, чтобы давать тебе твое молоко в этих двух стаканах (B_1 и B_2), она даст тебе его в трех (*переливают* A_2 *в* C_1, C_2 *в* C_3): один — утром, один — в полдень, один — вечером. В этих двух или трех стаканах молока одинаково? Столько же в трех, что и в двух... — Нет, в трех стаканах больше. — Почему?... (*Переливают* B_1 *и* B_2 *в* A_1.) — А если ты обратно перельешь три стакана ($C_1 + C_2 + C_3$) сюда в (A_2), то до каких пор дойдет молоко? (*Показывает уровень более высокий, чем уровень* A_1.) — А если перелить эти три стакана в четыре стакана (*переливают в* $C_1 + C_2 + C_3 + C_4$, *в результате чего происходит общее понижение уровня*) и если обратно перелить все это в большой стакан (A_2), то до каких пор молоко дойдет? (*Показывает еще выше.*) — А если из пяти стаканов? (*Уровень еще выше.*) — А если из шести? — В стакане не хватит места».

Фред (6, 5). (*Констатирует, что* $A_1 = A_2$. *Переливает* A_1 *в* $B_1 + B_2$): «Синего сиропа столько же, сколько красного? — Да. — Почему? — Потому что они ($B_1 + B_2$) меньше, чем эта (A_2). — А если красный сироп (A_2)

[1] См.: *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969.

также перелить в два стакана ($B_3 + B_4$, причем в B_3 наливают больше, чем в B_4), то будет одинаково? — Красного сиропа больше, чем синего. (Следовательно, количество $B_3 + B_4$ кажется ему большим, чем $B_1 + B_2$)».

Некоторое время спустя Фреду дают стакан A_1, заполненный наполовину, и стакан A_2, заполненный лишь на $^1/_3$. «Поровну? — Нет, здесь больше (A_1). *(Переливают A_1 в несколько стаканов B.)* — Теперь поровну (в A_2 и в $B_1 + B_2$... и т.д.)».

В конце концов Фред заявляет: «Нет, ничего не меняется, потому что это один и тот же сироп (значит, $A_1 = B_1 + B_2 + B_3 + B_4$ и $A_1 = A_2$)». (По материалам Ж. Пиаже.)

Согласно Ж. Пиаже, оба типа промежуточных реакций являются весьма важными. Промежуточные ответы, свойственные этой стадии, дают возможность утверждать: «Действительно, ребенок на этой стадии старается координировать наличные перцептивные отношения и преобразовывать их в силу этого в действенные, т. е. операциональные отношения»[1].

Дети, пришедшие к утверждению сохранения величины, учитывают отношения высоты и ширины, им удается умножение отношений высоты и ширины, вытекающее из сравнения стаканов.

Эла (7, 0). В этот (1) нужно налить больше, потому что он «у́же», а «в другом — места больше, потому что он шире». (По материалам Ж. Пиаже.)

Логического умножения отношений для открытия инвариантности общих величин однако недостаточно. Согласно Ж.Пиаже, «когда после оценки величин лишь с точки зрения одномерных перцептивных отношений... ребенок координирует эти отношения друг с другом, он конструирует в результате этого многомерное целое, однако это также целое, которое остается «интенсивным» и не поддается «экстенсивным» измерениям до тех пор, пока ребенок не овладеет иными, кроме логического умножения, средствами математического порядка»[2].

В отечественной психологии было показано, что обучение пониманию принципа сохранения сразу же на задачах Ж. Пиаже не дает желаемого результата, потому что яркие внешние различия сравниваемых предметов делают ребенка невосприимчивым к обучению. В исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников ребенка учили пользоваться специальным орудием для умственных операций — мерой и вспомогательными средствами (лотками) для оценки величин в специальных задачах[3]. Применение разных мер

[1] *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969. — С. 259.

[2] Там же. — С. 265.

[3] См.: *Гальперин П. Я.* Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследованиях детского мышления // Вопросы психологии. — 1966. — № 4; *Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн.: *Дж. Х. Флейвелл.* Генетическая психология Жака Пиаже. — М., 1967.

позволяет вычленить свойства объекта и таким образом освободить ребенка от давления визуально воспринимаемых внешних различий, которые были в задачах Ж. Пиаже. Использование для решения задачи мер и вспомогательных средств, фиксирующих и закрепляющих то, что обследовано, дает возможность представить преобразования объекта и сохранение его неизменных параметров.

После обучения использования орудий для умственных операций дети переносят усвоенный способ рассуждений на задачи Ж. Пиаже: происходит переориентировка ребенка в ситуации, появляется разделение того, что выступает под влиянием восприятия как очевидное (в действительности «кажется»), и того, что есть в действительности, — существенных отношений. «Орудийно-опосредствованное действие приводит к разделению внешней картины вещей на ее видимость и скрытые за этой видимостью существенные отношения»[1].

Безусловно, в современном обществе умственное развитие ребенка зависит от типа конструирования нового знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом. Речь идет о научном знании (*Ж. Пиаже*). Интеллектуальное развитие определяется социальными факторами — индивид изменяется социальными отношениями[2].

Переход к систематическому обучению в школе, к развивающему обучению изменяет ориентировку ребенка в окружающих его явлениях действительности. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит об изменениях с эгоцентрических позиций, но переход к усвоению новых способов решения проблем меняет сознание ребенка, его позицию в оценке предметов и изменений, происходящих с ним. Развивающее обучение подводит ребенка к усвоению научной картины мира, он начинает ориентироваться на общественно выработанные критерии.

Развитие внимания, памяти, воображения. Учебная деятельность требует развития высших психических функций — произвольности внимания, памяти, воображения. Внимание, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность — ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Если в дошкольном возрасте игровая деятельность сама способствовала количественным изменениям в развитии произвольности (возрастанию произвольности, выражаемой в сосредоточенности и устойчивости внимания, долговременности сохранения образов в памяти, обо-

[1] *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 310.

[2] См.: *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969.

гащение воображения), то в младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ребенка присвоения специальных действий, благодаря которым внимание, память, воображение приобретают выраженный произвольный, преднамеренный характер. Однако произвольность познавательных процессов у детей шести-семи, десяти-одиннадцати лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычных обстоятельствах ему еще очень трудно организовать свои психические функции на уровне высших достижений человеческой психики.

Развитие внимания. Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Если шести-семилетний ребенок занят важной для него игрой, то он, не отвлекаясь, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисовании, конструировании, изготовлении значимых для него поделок). Однако такие результаты сосредоточения внимания — следствие интереса к тому, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится.

Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, указывая при этом способы действия («Дети! Откроем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу — вот здесь — нарисуем кружок...» и т.д.).

Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка.

И все-таки, хотя дети в начальных классах могут произвольно регулировать свое поведение, непроизвольное внимание преобладает. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности.

Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации.

Развитие памяти. Мы уже знаем, что дошкольный возраст — возраст интенсивного развития памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным про-

цессом, психической функцией. В самом деле, ребенок в дошкольном возрасте усваивает речь настолько, что становится истинным носителем родного языка. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Дошкольное детство оставляет много воспоминаний на всю оставшуюся жизнь человека.

Когда запоминание становится условием успешной игры или имеет значение для реализации притязаний ребенка, он легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др. Ребенок может пользоваться приемами запоминания уже сознательно. Он повторяет то, что надо запомнить, старается осмыслить, осознать запоминаемое в заданной последовательности. Однако непроизвольное запоминание остается более продуктивным. Здесь опять-таки все определяет интерес ребенка к делу, которым он занят.

В школе ребенок встает перед необходимостью запоминать произвольно. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запоминания. Учитель дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания и др.), учит контролировать процесс запоминания. Понимание является необходимым условием запоминания — учитель фиксирует внимание ребенка на необходимости понимания, учит ребенка понимать то, что он должен запомнить, задает мотивацию стратегии запоминания: сохранение знаний, навыков не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни.

Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексировать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность и воочию увидеть, что «учить себя» — значит изменить самого себя в знаниях и в обретении способности к произвольным действиям.

Развитие воображения. В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит и в другие виды деятельности.

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроке предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования побуждают развитие воображения, но они нуждаются в подкреплении специальными орудиями — иначе ребенок затруд-

няется продвинуться в произвольных действиях воображения. Это могут быть реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и др.

В экспериментах Ж. Пиаже использовались задачи, в которых от испытуемого требовалось вообразить последовательные ступени некоторого физического преобразования.

Ребенку показывали стержень, стоящий вертикально и укрепленный одним концом, и просили представить (в рисунке, жестами и др.) последовательные позиции, которые занимает стержень в процессе падения, переходя в горизонтальное положение. Оказалось, что дети шести-семи лет с этой задачей справиться не могли.

В другом эксперименте ребенку давали стакан с некоторым количеством жидкости и просили угадать результат перемещения жидкости в стакан иной формы: 1) будет ли при этом сохраняться количество жидкости; 2) какова будет высота столба жидкости во втором стакане.

Дети шести-семи лет делали правильные предсказания о высоте столба жидкости и сохранении ее количества. Однако наиболее интересной является переходная стадия, на которой ребенок правильно предсказывает изменение уровня, но затем отрицает сохранение количества жидкости.

Из подобных исследований Ж. Пиаже сделал вывод, что воображение претерпевает генезис подобно тому, который проходят интеллектуальные операции: сначала воображение статично, ограничивается внутренним воспроизведением состояний, доступных восприятию; по мере развития ребенка воображение становится более гибким и подвижным, способным к предвосхищению последовательных моментов возможного преобразования одного состояния в другое. Ж. Пиаже отделяет воображение, как ранее он это делал с восприятием, от интеллектуальных операций; он отличает его также и от восприятия. Воображение более высокого уровня развивается в паре с конкретными операциями, но его нельзя с ними отождествлять.

Ж. Пиаже считает, что гибкое, способное на предвосхищение воображение может реально помогать операциональному мышлению, даже необходимо ему. Наиболее ярко воображение проявляется в рисовании и сочинении рассказов и сказок. У младших школьников, так же как и у дошкольников, мы можем наблюдать большую вариативность в характере детского творчества: одни дети воссоздают реальную действительность, другие — фантастические образы и ситуации. В зависимости от этого можно условно разделить детей на реалистов и фантазеров. Специальным интересом ребенка может стать фантастический, пугающий и привлекающий мир сказки. Черти, водяные, лешие, русалки, колдуны, феи, сказочные принцессы и многие другие персонажи народного творчества, существа, созданные индивидуальной фантазией, наряду с совершенно реалистическими изображениями людей определя-

ют содержание душевной работы и продуктов деятельности ребенка. Конечно же, содержание рисунков ребенка зависит от того культурного багажа, который определен духовным уровнем семьи и степенью ориентации самого ребенка на реальную или воображаемую действительность.

Сочиняя всевозможные истории, рифмуя «стихи», придумывая сказки, изображая различных персонажей, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой вовсе не замечая этого. Однако нередко ребенок специально комбинирует известные сюжеты, создает новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев. Ребенок, если у него достаточно развиты речь и воображение, если он получает удовольствие от рефлексии на значения и смысл слов, словесных комплексов и образы воображения, может придумать и рассказать занимательный сюжет, может импровизировать, наслаждаясь своей импровизацией сам и включая в нее других людей.

В воображении ребенок создает опасные, страшные ситуации, когда, например, необходимо идти на черную-черную гору, забраться в самую глубокую пещеру и в полной темноте двигаться к заветной цели, не реагируя на устрашающие звуки, не боясь многократного эха, мелькающих в просветах теней, множественных отражений загадочных зеркал и т.д. Главное — преодоление, обретение друга, выход к свету, надежда и радость. Переживание негативного напряжения в процессе создания и развертывания воображаемых ситуаций, управление сюжетом, прерывание образов и возвращение к ним тренируют воображение ребенка как произвольную творческую деятельность.

Кроме того, воображение может выступать как деятельность, которая приносит терапевтический эффект.

Ребенок, испытывая трудности в реальной жизни, воспринимая свою личную ситуацию как безысходную, может уйти в воображаемый мир. Так, когда нет отца и это приносит невыразимую боль, в воображении можно обрести самого замечательного, самого необыкновенного — великодушного, сильного, мужественного отца. В воображении можно даже спасти отца от смертельной опасности, и тогда он будет не просто любить тебя, но и ценить твою смелость, находчивость и мужество. Отец-друг — мечта не только мальчиков, но и девочек. Воображение дает временную возможность расслабиться, освободиться от напряжения для того, чтобы продолжать жить дальше без отца. Когда притесняют сверстники — бьют, угрожают расправой, унижают морально, в воображении можно создать особый мир, в котором ребенок или разрешает свои проблемы собственным великодушием, разумным поведением, или превращается в агрессивного повелителя, который жестоко мстит своим обидчикам. Очень важно прислушиваться к высказываниям ребенка по поводу притесняющих его сверст-

ников. Что доминирует в его эмоциях — огорчение, недоумение по поводу поведения обидчиков или агрессия? Только понимая глубинные чувства ребенка, можно попытаться ему помочь.

Когда постоянно срывается и кричит на своего ребенка нервная и несчастная мать, в воображении можно встретить добрую фею или совершить подвиг, спасти свою маму от страшной опасности. Но можно желать матери смерти — ведь она так несправедлива...

Воображение, каким бы фантастическим оно ни было в своей сюжетной линии, опирается на нормативы реального социального пространства. Пережив в своем воображении добрые или агрессивные побуждения, ребенок тем самым может подготовить для себя мотивацию будущих поступков. Воображение при всей его пользе для подготовки к творческой деятельности может увести ребенка от реального мира, придав болезненность его душевной жизни. Воображение может заводить ребенка и в тупик, создавая навязчивые образы, которые действительно упорно преследуют ребенка.

Алеша (10, 2) испытывает чувство страха перед преследующими его образами корявых деревьев, которые он не только одухотворяет внутренне, но перед его взором они могут начать перемещаться в пространстве, у них обозначаются человеческие черты лица.

— Хочешь от них избавиться?

— Да, очень. Я их боюсь. (По материалам В.С.Мухиной.)

В этом случае требуется специальная помощь.

Как указывалось выше, образы воображений у некоторых детей могут быть близки к эйдетическим образам, обладающим не только яркостью и отчетливостью, но и процессуальностью — они могут непроизвольно меняться перед внутренним взором ребенка. В возрасте семи—одиннадцати лет ребенок по-прежнему может находиться в зависимости от возникающих образов воображения, но он может, приложив определенные усилия, управлять их появлением и развитием, побуждая свободный поток зрительных или звуковых ассоциаций, или прерывать его в зависимости от своей воли. Непроизвольно возникающие образы воображения обременяют ребенка; освобождение от их спонтанного напора требует специального приложения усилий и контроля.

Ярослав (9, 10) (*рефлексирует*): «Я постоянно вижу перед собой образы предметов и людей, которых в действительности нет. Иногда мне интересно за ними следить, но иногда я от них устаю... Ну до чего же они мне надоедают!»

— Есть такие образы, которые тебя пугают?

— Конечно.

— Какие они?

— Они разные. Некоторые страшные на вид. Некоторые страшные тем, что они постоянно меняются.

— Хочешь избавиться от них?

— Да.

Ярославу предлагают нарисовать страшные образы. Он изображает «нечто». Ему предлагают порвать рисунок и уничтожить тем самым плохой образ. Ярослав делает это с сожалением, под влиянием авторитета незнакомого ему человека. После чего ему предлагают нарисовать еще плохой образ.

— И после этого мы разорвем его? И он перестанет быть со мной?

— Да. Скорее всего это будет так.

— Я несогласен на это.

— Почему?

— Они все меня покинут, и я останусь без воображения?! Нет, я несогласен. Пусть они у меня останутся.

— Но ты же устаешь от них?

— Да... Но это мои образы. Как же я сам оставлю их?

— Они тебе дороги?

— Не знаю... Я привык к ним. У нас все время что-то происходит.

— Ну а страх? Ты иногда боишься.

— Да. Ведь они могут быстро меняться. Страх плохо и хорошо. Ведь я преодолеваю страх. Наверное, это зачем-то нужно... (По материалам В.С. Мухиной.)

Ребенок может напрягаться от непроизвольно возникающих образов воображения, порой чувствовать себя несчастным, но он находит и привлекательные стороны от погружения в спонтанно возникающий мир воображения, который для него выступает как иная реальность, чем природный, предметный и социальный мир человеческих отношений.

Воображение в жизни ребенка играет бóльшую роль, чем в жизни взрослого, проявляясь гораздо чаще, и чаще допускает нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения — важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства, последнее принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств.

Умственное развитие ребенка, посещающего школу, качественно меняется благодаря требованиям, предъявляемым учебной деятельностью. Ребенок теперь вынужден входить в реальность образно-знаковых систем и в реальность предметного мира через постоянное погружение в ситуации решения разнообразных учебных и жизненных задач.

Перечислим основные задачи, которые решаются в младшем школьном возрасте: 1) проникновение в тайны лингвистического, синтаксического и др. строения языка; 2) усвоение значений и смыслов словесных знаков и самостоятельное установление их тонких интегративных связей; 3) решение умственных задач, свя-

занных с преобразованием предметного мира; 4) развитие произвольных сторон внимания, памяти и воображения; 5) развитие воображения как способ выйти за пределы личного практического опыта, как условие творчества.

§ 3. Учебная деятельность

Готовность к школе. Поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка. Отличительная особенность положения ученика, школьника состоит в том, что его *учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью.* За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь ученика подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил. Ее основным содержанием становится усвоение знаний, общих для всех детей.

Совершенно особый тип взаимоотношений складывается между учителем и учеником. Учитель не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию у ребенка. Он является официальным носителем общественных требований к ребенку. Оценка, которую ученик получает на уроке, — не выражение личного отношения учителя к ребенку, а объективная мера его знаний, выполнения им учебных обязанностей. Плохую оценку нельзя компенсировать ни послушанием, ни раскаянием.

Взаимоотношения детей в классе отличаются от тех, которые складываются в игре. Главным мерилом, определяющим положение ребенка в группе сверстников, становятся оценка учителя, успехи в учебе. Вместе с тем совместное участие в обязательной деятельности порождает новый тип взаимоотношений, строящихся на общей ответственности.

Усвоение знаний и перестройка, изменение самого себя становятся единственной учебной целью. Знания и учебные действия усваиваются не только для настоящего времени, но и для будущего, впрок.

Знания, которые получают дети в школе, имеют научный характер. Если прежде начальное обучение представляло собой подготовительную ступень к систематическому усвоению основ наук, то теперь оно превращается в исходное звено такого усвоения, которое начинается с первого класса.

Основная форма организации учебной работы детей — урок, на котором время рассчитано до минуты. На уроке всем детям необходимо следить за указаниями учителя, четко их выполнять, не отвлекаться и не заниматься посторонним делом. Все эти требования касаются развития разных сторон личности, психических качеств, знаний и умений.

Ученик должен ответственно относиться к учебе, сознавать ее общественную значимость, подчиняться требованиям и правилам

школьной жизни. Для успешной учебы ему необходимо иметь развитые познавательные интересы, достаточно широкий умственный кругозор.

Ученику совершенно необходим тот комплекс качеств, который организует умение учиться. Сюда входят понимание смысла учебных задач, их отличия от практических, *осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки.*

Важная сторона психологической готовности к школе — достаточный уровень *волевого развития* ребенка. У разных детей этот уровень оказывается различным, но типической чертой, отличающей шести-семилетних детей, является соподчинение мотивов, которое дает ребенку возможность управлять своим поведением и которое необходимо для того, чтобы сразу же, придя в первый класс, включиться в общую деятельность, принять систему требований, предъявляемых школой и учителем.

Что касается произвольности познавательной деятельности, то она, хотя и начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, к моменту поступления в школу еще не достигает полного развития: ребенку трудно длительное время сохранять устойчивое произвольное внимание, заучивать значительный по объему материал и т. п. Обучение в начальной школе учитывает эти особенности детей и строится так, что требования к произвольности их познавательной деятельности возрастают постепенно, по мере того как в процессе учения происходит ее совершенствование.

Готовность ребенка к школе в области *умственного развития* включает несколько взаимосвязанных сторон. Ребенку, поступающему в первый класс, необходим известный запас знаний об окружающем мире: о предметах и их свойствах, о явлениях живой и неживой природы, о людях, их труде и других сторонах общественной жизни, о том, «что такое хорошо и что такое плохо», т.е. о моральных нормах поведения. Но важен не столько объем этих знаний, сколько их качество — степень правильности, четкости и обобщенности сложившихся в дошкольном детстве представлений.

Мы уже знаем, что образное мышление старшего дошкольника дает достаточно богатые возможности для усвоения обобщенных знаний и при хорошо организованном обучении дети овладевают представлениями, отображающими существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности. Такие представления — наиболее важное приобретение, которое поможет ребенку в школе перейти к усвоению научных знаний. Вполне достаточно, если в итоге дошкольного обучения ребенок познакомится с теми областями и сторонами явлений, которые служат предметом изучения разных наук, начнет их выделять, отличать живое от неживого, растения от животных, природное от созданного руками человека, вредное от полезного. Системати-

ческое ознакомление с каждой областью знаний, усвоение систем научных понятий — дело будущего.

Особое место в психологической готовности к школе занимает *овладение специальными знаниями и навыками*, традиционно относящимися к собственно школьным, — грамотой, счетом, решением арифметических задач.

Начальная школа рассчитана на детей, не получивших специальной подготовки, и начинает обучение грамоте и математике с самого начала. Поэтому нельзя считать соответствующие знания и навыки обязательной составной частью готовности ребенка к школьному обучению. Вместе с тем значительная часть детей, поступающих в первый класс, умеет читать, а счетом в той или иной мере владеют почти все дети. Овладение грамотой и элементами математики в дошкольном возрасте может влиять на успешность школьного обучения. Положительное значение имеет образование у детей общих представлений о звуковой стороне речи и ее отличии от содержательной стороны, о количественных отношениях вещей и их отличии от предметного значения этих вещей. Поможет ребенку учиться в школе и усвоение понятия числа, некоторых других первоначальных математических понятий.

Что касается навыков чтения, счета, решения задач, то их полезность зависит от того, на какой основе они построены, насколько правильно сформированы. Так, навык чтения повышает уровень готовности ребенка к школе только при условии, что он строится на базе развития фонематического слуха и осознания звукового состава слова, а само чтение является слитным или послоговым. Побуквенное чтение, нередко встречающееся у дошкольников, затруднит работу учителя, так как ребенка придется переучивать. Так же обстоит дело со счетом — опыт окажется полезным, если опирается на понимание математических отношений, значения числа, и бесполезным или даже вредным, если счет усвоен механически.

О готовности к усвоению школьной программы свидетельствуют не сами по себе знания и навыки, а *уровень развития познавательных интересов и познавательной деятельности ребенка*. Общего положительного отношения к школе и к учению недостаточно для того, чтобы обеспечить устойчивую успешную учебу, если ребенка не привлекает само содержание получаемых в школе знаний, не интересует то новое, с чем он знакомится на уроках, если его не привлекает сам процесс познания.

Познавательные интересы складываются постепенно, в течение длительного времени и не могут возникнуть сразу при поступлении в школу, если в дошкольном возрасте их воспитанию не уделяли достаточного внимания. Исследования показывают, что наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют к концу дошкольного возраста недостаточный

объем знаний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствуют желание и привычка думать, решать задачи, прямо не связанные с какой-либо интересующей ребенка игровой или житейской ситуацией. Для преодоления интеллектуальной пассивности требуется углубленная индивидуальная работа с ребенком.

Уровень развития познавательной деятельности, который может быть достигнут детьми к концу дошкольного возраста и который достаточен для успешного обучения в начальной школе, включает в себя кроме произвольного управления этой деятельностью, о чем говорилось раньше, и определенные качества восприятия и мышления ребенка.

Ребенок, поступающий в школу, *должен уметь планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства.* Ему необходимо владеть достаточно полным, точным и расчлененным восприятием, так как обучение в начальной школе в значительной мере основано на выполняемой под руководством учителя собственной работе детей с различным материалом. В процессе такой работы происходит выделение существенных свойств вещей. Важное значение имеет *хорошая ориентировка ребенка в пространстве и времени.* Буквально с первых дней пребывания в школе ребенок получает указания, которые невозможно выполнить без учета пространственных признаков вещей, без знания направлений пространства. Так, учитель может предложить провести линию «наискось от левого верхнего к правому нижнему углу» или «прямо вниз по правой стороне клетки» и т.п. Представление о времени и чувство времени, умение определить, сколько его прошло, — важное условие организованной работы ученика в классе, выполнения заданий в указанный срок.

Особенно высокие требования школа предъявляет к *мышлению* ребенка. Ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы.

Еще одной стороной психического развития, определяющей готовность ребенка к школьному обучению, является *развитие речи* — владение умением связно, последовательно, понятно для окружающих описать предмет, картинку, событие, передать ход своих мыслей, объяснить то или другое явление, правило.

Наконец, психологическая готовность к школе включает *качества личности ребенка*, помогающие ему войти в коллектив класса, найти свое место в нем, включиться в общую деятельность. Это общественные мотивы поведения, те усвоенные ребенком правила поведения по отношению к другим людям и то умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками, которые формируются в совместной деятельности дошкольников.

Основное место в подготовке ребенка к школе занимает *организация игры и продуктивных видов деятельности*, именно в этих видах деятельности впервые возникают общественные мотивы поведения, складывается иерархия мотивов, формируются и совершенствуются действия восприятия и мышления, развиваются социальные навыки взаимоотношений. Конечно, это происходит не само собой, а при постоянном руководстве деятельностью детей со стороны взрослых, которые передают подрастающему поколению опыт общественного поведения, сообщают необходимые знания и вырабатывают нужные навыки. Некоторые качества могут быть сформированы только в процессе систематического обучения дошкольников на занятиях — это элементарные умения в области учебной деятельности, достаточный уровень производительности познавательных процессов.

В психологической подготовке детей к школе немалую роль играет получение обобщенных и систематизированных знаний. Умение ориентироваться в специфических культурных областях действительности (в количественных отношениях вещей, в звуковой материи языка) помогает овладеть определенными навыками на этой широкой основе. В процессе такого обучения у детей вырабатываются те элементы теоретического подхода к действительности, которые дадут им возможность сознательно усваивать разнообразные знания.

Субъективно готовность к школе нарастает вместе с неизбежностью первого сентября идти в школу. В случае здорового, нормального отношения близких к этому событию ребенок с нетерпением готовится к школе.

Особая проблема — адаптация к школе. Ситуация неопределенности всегда волнующа. А перед школой каждый ребенок испытывает чрезвычайное волнение. Он вступает в жизнь в новых по сравнению с детским садом условиях. Может случиться и так, что ребенок в младших классах будет подчиняться большинству вопреки собственному желанию. Поэтому надо помочь ребенку в этот трудный для него период жизни обрести самого себя, научить его самому отвечать за свои поступки.

Общая характеристика учебной деятельности. Учебная деятельность ребенка развивается так же постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. *Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний.*

Учебная деятельность, как и всякая деятельность, имеет свой предмет — это человек. В случае обсуждения учебной деятельности младшего школьника — ребенок. Учась способам письма, счета, чтения и т.д., ребенок ориентирует себя на самоизменение — он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре

способами служебных и умственных действий. *Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего.* Собственное изменение прослеживается и выявляется *на уровне достижений.*

Самое существенное в учебной деятельности — это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. «Не умел» — «Умею», «Не мог» — «Могу», «Был» — «Стал» — ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих *достижений и изменений.* Очень важно, чтобы ребенок *стал для самого себя одновременно предметом изменения и субъектом, который осуществляет это изменение самого себя.* Если ребенок получает удовлетворение от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, к саморазвитию, то это значит, что он психологически погружен в учебную деятельность.

Исследуя учебную деятельность, Д. Б. Эльконин особое значение придавал тому, как ребенок оценивает степень изменений. Он писал: «Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных и практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций»[1]. Всякая учебная деятельность начинается с рефлексии на изменения и с того, что учитель оценивает ребенка, а ребенок учится оценивать самого себя. Оценка как внешнее действие, фиксированное на результате, способствует тому, что ребенок выделяет себя как предмет изменений.

Учебная деятельность имеет свою структуру. Д. Б. Эльконин выделил в ней несколько взаимосвязанных компонентов:

1) *учебная задача* — то, что должен усвоить ученик, подлежащий усвоению способ действия;

2) *учебные действия* — то, что ученик должен делать, чтобы сформировать образец усваиваемого действия и воспроизводить этот образец;

3) *действие контроля* — сопоставление воспроизведенного действия с образцом;

4) *действие оценки* — определение того, насколько ученик достиг результата, степени изменений, которые произошли в самом ребенке.

Это структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такую структуру учебная деятельность приобретает

---

[1] *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 219.

постепенно, а у младшего школьника она весьма далека от этого. Иногда ребенок стремится правильно оценить свои достижения, понять задачу или осуществить действия контроля. Все зависит от организации учебной деятельности, от конкретного содержания усваиваемого материала и от индивидуальных особенностей самого ребенка. Так, при обучении чтению ребенка обучают *учебному действию* выделения основного способа чтения слога. При обучении письму выделяются элементы *действия контроля*. Различные дисциплины в курсе начальной школы содержат в себе необходимость использовать разные компоненты учебной деятельности. Все дисциплины вместе дают ребенку возможность осваивать компоненты учебной деятельности и постепенно психологически входить в нее.

Конечная цель учебной деятельности — сознательная учебная деятельность ученика, которую он сам строит по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, организуемая первоначально взрослым, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность через рефлексию на нее ребенка превращается в *самообучение*.

В учебной деятельности действия совершаются прежде всего с идеальными объектами — буквы, числа, звуки. Учитель задает учебные действия с объектами учебной деятельности, а ребенок воспроизводит эти действия, подражая учителю. Затем он овладевает этими действиями, превращая их в действия новой высшей психической функции.

Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, развиваются в коллективном взаимодействий людей. Л.С. Выготский сформулировал общий генетический закон культурного развития: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, как к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать это положение как закон в полном смысле этого слова...»[1]. Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь. Это перенесение внутрь осуществляется при условии совместной деятельности взрослого и ребенка. В учебной деятельности — учителя и ученика.

Совместная деятельность носителя высших психических функций (прежде всего учителя в широком смысле этого слова) и того,

[1] *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 197—198.

кто присваивает эти функции (ученика в широком смысле этого слова), — необходимый этап развития психических функций у каждого отдельного человека. Взаимодействие при включении в учебную деятельность и присвоение способов действия является основой учебной деятельности.

Учебная деятельность является сложившимся в культуре условием *«социализации индивидуального интеллекта»*[1]. На базе овладения знаками, прежде всего языком, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление ребенка.

Однако следует помнить, что учебную деятельность, ее структурные компоненты, как и потенциал передаваемых идей, ребенок заимствует в той мере, в какой она «ему подходит, гордо проходя мимо того, что превышает уровень его мышления»[2]. В группе сверстников отношения строятся по типу синхронных (противоположные диахронным). Именно в синхронных, симметричных отношениях детей развиваются такие качества, как умение встать на точку зрения другого, понять, каким путем продвигался сверстник при решении той или иной задачи.

В специальных исследованиях детской изобразительной деятельности было выявлено, что дети в своем постижении действительности идут сходным образом, их путь в освоении изобразительной деятельности явно синхронен.

В экспериментальной ситуации детям предлагались для игры и последующего рисования необычные персонажи, облик которых имел выраженные особенности. После небольшого сюжетного проигрывания ролей часть детей рисовала по памяти, а затем и в присутствии эти игрушки.

Затем все рисунки предъявлялись остальным детям, знакомым с игрушками, но не изображавшим их, с просьбой определить, что нарисовано на каждом рисунке.

Оказалось, что *дети при рисовании создают автономные знаки*, основанные на непосредственном опыте выделения основных признаков предмета. Отбор этих признаков большей частью совпадает у всех рисующих.

Выяснилось, что дети безошибочно узнают в рисунках своих сверстников те игрушки, изображение которых и пытались передать маленькие художники. При этом дети узнают не только изображения, отражающие достаточное число признаков, но и рисунки, в которых передаются один-два существенных, с точки зрения рисующего ребенка, признака. Все графические построения были «синхронны» внутренним образам предметов, представленных детьми, которые узнавали эти изображения.

Состав черт предмета, выделяемых ребенком для изображения, прямо зависит от характера самого предмета и возрастных осо-

[1] *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969.
[2] Там же. — С. 213.

бенностей восприятия и представлений, что обнаруживается в склонности разных детей выделять и изображать в предметах одни и те же черты (с поправкой на способ ознакомления с предметом). Не только состав выделяемых в предметах и изображаемых в рисунке черт, но и способы их графической передачи являются общезначимыми для детей данного возраста, вполне доступными им.

В результате возникает феномен узнавания детьми изображений на рисунках других детей, непонятных большинству взрослых. «Какой бы опыт ознакомления с предметами и самой изобразительной деятельностью ни выражался в детском рисунке (а этот опыт до овладения собственно изобразительными нормами весьма многообразен), он во всяком случае является не сугубо индивидуальным и субъективным, но общим для детей, воспитывающихся в более или менее идентичной культурной среде»[1]. Здесь можно провести аналогию с известным положением о центрации ребенка «на определенном признаке, который становится в его глазах воплощением объекта в целом»[2]. Постепенно, по мере развития, ребенок поднимается до уровня логики взрослых. То, что он заимствует, ассимилируется им в соответствии со сложившейся у него в данное время интеллектуальной структурой, но через возникающие синхронные отношения сверстников, близких, учителя ребенок постепенно продвигается в социализации индивидуального интеллекта. Общаясь с другими, «ребенок каждое мгновение наблюдает, как подтверждаются или опровергаются его мысли, его видение предмета или явления, и он постепенно открывает огромный мир внешних по отношению к нему мыслей, которые дают ему новые сведения или различным образом производят на него впечатление. Таким образом, с точки зрения интеллекта... субъект идет по пути все более интенсивного обмена интеллектуальными ценностями и подчиняется все большему и большему количеству обязательных истин (под которыми понимаются вполне оформленные мысли или нормы рассуждения в собственном смысле)»[3].

Постепенное наращивание потенциала существующих в культуре мыслительных операций и способов учебной деятельности — естественный путь развития индивидуального интеллекта и его социализации. Однако в теории содержания и строения учебной деятельности на протяжении десятков лет выкристаллизовывалась идея о том, что основой развивающего обучения служат его *со-*

---

[1] *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М., 1981. — С. 149.

[2] *Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур: классификация и сепарация. — М., 1963. — С. 448.

[3] *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969. — С. 213—214.

держание и методы организации обучения. Это положение развивалось Л.С.Выготским, а затем Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым.

Основополагающее значение для теоретиков условий усвоения знаний имела мысль Л.С.Выготского о том, что «обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через *содержание усваиваемых знаний*»[1].

Конкретизируя это положение, В.В.Давыдов отмечает, что «развивающий характер учебной деятельности как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте связан с тем, что ее содержанием являются *теоретические знания*»[2]. Накопленные человечеством научные знания и культура усваиваются ребенком через освоение учебной деятельности. В.В.Давыдов, исследуя учебную деятельность младших школьников, пишет о том, что она «строится в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному»[3].

Мышление в процессе учебной деятельности в какой-то мере аналогично мышлению ученого, излагающего результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий. При этом предполагается, что знания, характерные для других «высоких» форм общественного сознания, также получают возможность целостного воспроизведения подобным же способом — художественное, моральное и правовое мышление осуществляет операции, имеющие родство с теоретическими знаниями.

Теория содержания и строения учебной деятельности нашла свое подтверждение в практике обучения детей младшего школьного возраста.

Чтобы осваивать предлагаемые знания и сами учебные действия, ребенок учится идентифицировать свои действия с теми, которые ему предстоит присвоить. При этом ребенок кооперируется со сверстниками — ведь способы действия сверстника ему ближе, так как здесь оказывает поддержку общая синхронность овладением учебными действиями.

Конечная цель учебной деятельности — задача, направленная на собственное изменение.

Игра и учение в младшем школьном возрасте. С приходом ребенка в школу изменяется социальная ситуация, но внутренне, психологически ребенок остается еще в дошкольном детстве. Основными видами деятельности для ребенка продолжают оставаться

---

[1] *Эльконин Д.Б.* Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). — М., 1966. — С. 48.

[2] *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 145.

[3] Там же. — С. 146.

игра, рисование, конструирование. Учебной деятельности еще предстоит развиться.

Произвольное управление действиями, которое необходимо в учебной деятельности, соблюдение правил возможно на первых порах, когда ребенку ясны близкие цели и когда он знает, что время его усилий ограничено малым числом заданий. Длительное напряжение произвольного внимания к учебным действиям затрудняет и утомляет ребенка.

Если с приходом ребенка в школу сразу поставить его в условия собственно учебной деятельности, это может привести либо к тому, что он и в самом деле быстро включится в учебную деятельность (в этом случае готовность к обучению уже сформировалась), либо к тому, что он растеряется перед непосильными учебными задачами, потеряет веру в себя, начнет негативно относиться к школе и к учению, а возможно, «уйдет в болезни». На практике оба эти варианта являются типичными: число детей, готовых к учению, и число детей, для которых обучение в заданных условиях оказывается непосильным, достаточно велико.

Попытки приспособить детей к учебной деятельности через игру, игровые формы, внося в занятия элементы сюжетных или дидактических игр, себя не оправдывают. Такое «обучение» привлекательно для детей, но оно не содействует переходу к собственно учебной деятельности, не формирует у них ответственного отношения к выполнению учебных заданий, не развивает произвольных видов управления действиями. В условиях учебной деятельности ребенка следует подводить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, чтобы он научился реально изменять самого себя, а не символически, «понарошку». Дети должны научиться различать игровые и учебные задания, понимать, что *учебное задание в отличие от игры обязательно*, его необходимо выполнять независимо от того, хочет ребенок это сделать или не хочет. Игра сама по себе не должна устраняться из сферы активной жизни ребенка. Неправильно указывать ребенку на то, что он уже стал большим и заниматься игрушками «как маленький» теперь уже должно быть стыдно.

Игра в младшем школьном возрасте не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но продолжает развивать психические функции ребенка, прежде всего *воображение*, *навыки общения в играх с правилами*, в интеллектуальных играх. Кроме того, игра как свободная деятельность доставляет ребенку релаксирующее его чувство свободного волеизъявления. Дети в младшем школьном возрасте упиваются игрой, наслаждаясь чувством владения многими игровыми действиями. В первые месяцы и даже годы продвижением в учебной деятельности ребенка может руководить исключительно игровой мотив. В этом

случае важно проконтролировать характер мотивов и организовать условия для формирования учебных мотивов. *Ребенок должен усвоить, что каждый человек умеет учиться, для этого он должен захотеть изменять себя в учении и постепенно становиться таким же, как все современные взрослые люди.*

Когда ребенок приходит в школу, мотив его деятельности часто свободен от содержания учебной деятельности. Он может исполнять указания учителя из чувства несвободы вдали от мамы, из игрового мотива и др. Лишь постепенно учитель и семья подводят ребенка к пониманию того, что учение должно осуществляться так, чтобы его мотив соответствовал содержанию, которому ребенка учат.

Для формирования учебных действий очень важно учить ребенка на освоенных видах деятельности, например на рисовании. Занятия должны строиться таким образом, чтобы постепенно переводить внимание ребенка *с результата* выполняемых действий на *способ* получения этого результата, т.е. от практических действий к учебным. Для этого следует организовать совместное выполнение заданий двумя или несколькими детьми и осуществлять контроль за результатом действия. Дети должны освоить действия контроля как учебные действия.

Учебный мотив, стремление овладеть способами учебной деятельности, контроль и другие учебные действия постепенно становятся достоянием ребенка, и он психологически входит в учебную деятельность. Когда ребенок явно «перерастает» игру, начинает предпочитать выполнение учебных заданий и чтение книг, следует возвратить ему игру как ценность человеческой культуры на новом уровне его развития.

Не следует забывать релаксирующего значения игры. В учебной деятельности могут быть использованы игровые моменты, что помогает ребенку не только передохнуть, снять чувство давящей напряженности, но и научиться отличать особенности, разницу игровой и учебной деятельности.

Игра — не только сугубо детская деятельность. Это и занятие, служащее для развлечения, для заполнения досуга людей всех возрастов. Обычно ребенок постепенно начинает понимать значение игры в условиях его нового места в системе социальных отношений людей, при этом неизменно и страстно любит играть.

Влияние учения на умственное развитие. Проблема развивающего обучения и воспитания разрабатывалась в нашей стране на протяжении многих десятилетий.

Первоначально внимание уделялось развитию навыков учебной деятельности. Вследствие этого было установлено, что начальное обучение не влияет сколько-нибудь существенно на умственное развитие детей. Л.В. Занков писал о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровож-

дается успехами в *развитии* ребенка. Сформировавшаяся система обучения, порожденная конкретно историческим развитием учебной деятельности, потребовала перестройки теории и практики учебной деятельности. В конце 1960-х годов была осуществлена перестройка начального образования, одна из целей которой состояла в том, чтобы повысить роль образования в психическом развитии детей.

Исследователи разрабатывали теоретические основы начального обучения, методы обучения и структурирования учебного материала, усвоение которого должно способствовать формированию у детей умения учиться. Почти одновременно стал проводиться целый ряд экспериментальных исследований влияния обучения на психическое развитие детей младшего школьного возраста[1]. В этих исследованиях обсуждались проблемы психолого-педагогической сущности учебной деятельности как развивающего начального обучения.

Результаты этих исследований подтвердили теоретическое положение о том, что обучение ведет за собой развитие. Было экспериментально обосновано положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, при этом было показано, что не всякое обучение имеет подлинно развивающее значение.

Проблему развивающего начального обучения изучали путем проведения разных вариантов формирующего эксперимента ученые под руководством Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, а затем и В. В. Давыдова.

Группа исследователей, возглавляемых Л. В. Занковым, разрабатывала в конце 1950-х годов систему обучения младших школьников, направленную на общее психическое развитие детей. Было показано развивающее значение обучения[2].

---

[1] Вопросы по психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. — М., 1962; Развитие учащихся в процессе обучения (I — II классы) / под ред. Л. В. Занкова. — М., 1963; Возрастные возможности усвоения знания (младшие классы школы) / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. — М., 1966; Развитие школьников в процессе обучения (III—IV классы) / под ред. Л. В. Занкова. — М., 1967; *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. — М., 1974; Психологические проблемы учебной деятельности школьника / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1977; *Айдарова Л. И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М., 1978; *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981; *Давыдов В. В., Вардарян А. У.* Учебная деятельность и моделирование. — Ереван, 1981; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1983; *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986; *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.

[2] Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. М. В. Зверевой. — М., 1983.

Д. Б. Эльконин, в свою очередь, сопоставлял успехи в умственном развитии ребенка в связи с содержанием и строением учебной деятельности[1].

Было выявлено, что развивающий характер учебной деятельности связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. В. В. Давыдов изучал особенность и уровень сформированности у детей главных составляющих теоретического сознания — *содержательной рефлексии*, *анализа* и *планирования* (мысленного экспериментирования), а также их проявления в деятельности памяти, воображения, мышления.

В. В. Давыдов показал, что при выполнении детьми учебной деятельности на различном предметном материале были выявлены общие особенности психического развития: рефлексия, анализ и планирование определяют существенную перестройку всей познавательной и личностной сферы детей. Мыслительные действия, осуществляемые в процессе рефлексии, анализа и планирования, имеют две основные формы — эмпирико-рассудочную и теоретико-содержательную. Вторая форма мыслительных действий связана с отражением существенных отношений и связей объектов окружающего мира. При этом рефлексия связана с поиском и прослеживанием существующих оснований мыслительных действий. Анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного отношения от привходящих особенностей. *Планирование* (или «мысленное экспериментирование», или «внутренний план действий») состоит в поиске и построении системы возможных действий и в определении оптимального действия, соответствующего условиям задачи. Все виды действий взаимосвязаны. При усвоении младшими школьниками теоретических знаний возникают условия, благоприятствующие формированию у них психологических образований, определяющих умственное развитие, — *рефлексии, анализа и планирования*[2].

Учебная деятельность должна вводить детей в сферу теоретических знаний и обеспечивать развитие у них основ теоретического сознания и мышления. Она включает учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия и операции. При этом учебная задача должна быть направлена на овладение общим способом решения всех частных задач определенного класса. Учебные действия и операции предполагают выполнение рефлексии, анализ и планирование теоретико-содержательного типа.

Исследование показало, что обучение детей в русле новой концепции дает продвижение в умственном развитии детей экспериментальных классов в сравнении с контрольными классами.

---

[1] См.: *Эльконин Д. Б.* Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). — М., 1966.

[2] См.: *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 199—200.

Показатели успешности в обучении учеников вторых классов (в %)

Классы	Группа		
	А	Б	С
Экспериментальные	75	15	10
Контрольные	20	33	47

Примечание. Приведенные показатели касаются решения задачи игры «в пять», которая состояла в необходимости последовательного перемещения пяти фишек в шести клетках. Их перемещение через свободную клетку позволяет через определенное число ходов найти любую уникальную последовательность чисел (например, последовательность 12345 преобразуется в 54321). Каждому исходному положению фишек для получения той или иной заданной последовательности соответствует оптимальное число ходов. Детям предлагалось 16 заданий.

Высшая группа А отличалась тем, что дети выделяли и формулировали принцип (порядок) перемещения фишек, а затем правильно, без лишних ходов выполняли все задания.

Группа В отличалась тем, что дети хотя и выделяли принцип решения задачи, но использовали его неустойчиво, число ходов не было максимальным.

Группа С вовсе не могла определить принцип решения, дети делали много лишних перемещений.

Этот эксперимент интересен тем, что все действия при решении задачи вынесены вовне, их можно наблюдать и фиксировать характер выделения и формулирования принципа решения задач. К сожалению, внутренние психические действия при решении задач другого типа могут быть скрыты не только от непосредственного наблюдения исследователя, но и от самого носителя этих психических действий — ребенка, которому может быть трудно выполнять действия рефлексии, анализа и планирования теоретико-содержательного типа.

Какой бы ни была прогрессивной теория структуры учебной деятельности и сколь бы ни были высоки результаты экспериментальной работы, в любой системе обучения содержатся условия, затрудняющие детям определенной категории освоение учебных действий. Чтобы преодолеть неспособность ребенка к обучению, требуется индивидуальный поиск причин его неуспешности и способов, содействующих его умственному развитию.

Нужно учитывать, что предлагаемая ребенку система научных понятий, являясь теоретически обоснованной с точки зрения концепции школьного обучения, на практике всякий раз оказывается недостаточной для продвижения всех детей в условиях школьного обучения. Д. Б. Эльконин совершенно справедливо указывал на то, что «вопрос о том, как строить систему научных понятий в каждом отдельном предмете, какие понятия исходны и должны быть преподаны вначале, до настоящего времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система понятий каждой науки не

является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом измениться»[1].

Безусловно, помимо новых фундаментальных знаний и новых идей, которые требуют новых методов и организационных форм, многие проблемы, существующие в образовании, входят в категорию «вечных»: образование отстает от развития общества, от возникающих в обществе инновационных идей, от научно-технического прогресса и др. Это отставание предопределено самой природой общественного развития.

Проблема с позиций государства и ответственных за развитие образования структур состоит в создании условий, обеспечивающих более эффективное образование, соответствующее уровню общественного развития, а это могут дать по-новому ориентированные теории и методы развивающей учебной деятельности.

Следует специально обсудить идею *возрастного срока обучения*: для эффективности учения существует наилучший возрастной срок. На это указывал еще Л.С. Выготский: «Для обучения существует всегда наилучший возрастной срок, но не минимальный и не максимальный. Уклон от этих оптимальных сроков вниз и вверх оказывается одинаково гибельным»[2]. Здесь, конечно, речь идет о том, что более позднее начало обучения затрудняет его и неблагоприятно отражается на умственном развитии в связи с тем, что в более позднем возрасте развитие опирается на «совершенно другие функции, чем в раннем возрасте». В этой связи сегодня не утратили своего значения мысли Л.С. Выготского о том, что умственное развитие в разные возрастные периоды идет разными путями. Так, «если сравнивать обучение иностранным языкам ребенка в школе и обучение этого же ребенка родному языку, когда ему было полтора-два года, то казалось бы, что обучение в 8 лет должно пойти быстрее, потому что все функции для овладения языком гораздо более развиты в 8 лет, то есть и память, и внимание, и интеллект развиты больше в 8 лет, но оказывается, обучение ребенка в 8 лет иностранному представляет бóльшие трудности и дает неизмеримо меньшие результаты, чем если его обучать в полтора года, когда он одинаково легко усваивает один-два и даже три иностранных языка без малейшего взаимного торможения отдельных из этих предметов обучения»[3].

Учение и умственное развитие находятся в неизмеримо более сложных отношениях, чем это обычно предполагается. Л.С. Выготский для демонстрации высказанного положения условно делил детей, поступивших в школу, на три группы: с высоким умствен-

---

[1] *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 232.

[2] *Выготский Л.С.* Умственное развитие в процессе обучения. — М.; Л. — 1935. — С. 34.

[3] Там же. — С. 36.

ным развитием, со средним умственным развитием и с низким. Рассуждая с точки зрения коэффициента умственного развития, который выражается отношением умственного возраста ребенка к его хронологическому — паспортному возрасту, Л.С. Выготский показывал, что если ребенок имеет от роду 8 лет и по уму развит, как восьмилетний ребенок, то его коэффициент умственного развития (*JK*) = 100 %; если ребенок в 8 лет имеет умственное развитие на 12 лет, то коэффициент его умственного развития равен 150 %, или 1,5; если восьмилетний имеет умственное развитие шестилетнего, то коэффициент его умственного развития равен 75 %, или 0,7. Эти предваряющие распределения детей по группам были необходимы Л.С. Выготскому, чтобы проконтролировать взаимодействия учения и умственного развития. Конечно, смысл измерения умственного развития ребенка при поступлении в школу заключается в том, что предполагается связь между высотой умственного развития и школьной успешностью. На пороге школы всякий педагог предполагает, что дети первой категории должны пойти на первое место по успешности, вторые дети, со средним *JK*, — на второе место, с низким *JK* — на третье место. Этим правилом пользуются школы во всем мире. «Это значит, что по абсолютным показателям, т.е. по сравнению с другими детьми, они могут быть все-таки впереди, но сами по сравнению с собой они снижают в ходе школьного обучения свой высокий *JK*. Наоборот, дети с низким имеют тенденцию в своей массе повышать свой *JK*, т.е. опять-таки по абсолютным показателям они могут уступать по уму первым, но относительно самих себя они повышают свой *JK*. Дети со средним имеют тенденцию сохранять свой *JK*»[1]. Это описание представлено наглядно в таблице, отражающей динамику умственного развития детей при обучении в школе.

№ п/п	Уровень	Динамика	Абсолютная успешность	Относительная успешность
1	Высокий	III	I	II
2	Средний	II	II	III
3	Низкий	I	III	I

Из таблицы видно, что по динамике *JK* на первом месте будут те, кто относится к группе III, на втором месте окажутся те, кто относится к группе II, на третьем — те, кто относится к группе I. Это на первый взгляд парадоксальное явление динамики умственного развития указывает на то, что, по-видимому, отношения, которые существуют между ходом обучения в школе и умственным развитием ребенка, сложны и недостаточно еще изучены.

[1] *Выготский Л. С.* Умственное развитие в процессе обучения. — М.; Л. — 1935. — С. 37.

Для практических целей школьного обучения чрезвычайно важно выделить проблему *относительной успешности*. Речь идет о том, что абсолютная успешность учеников I группы совершенно не обязательно будет совпадать с относительной успешностью. Ведь важна динамика умственного развития, важно уяснить, насколько ребенок продвинулся. Можно поэтому понять, почему дети из III группы по относительной успешности выше других. В контексте этих суждений Л.С.Выготский приводил пример беглого чтения. Так, в школу дети поступают с разным уровнем чтения — одни читают 20 слов в минуту, другие — 5. Первые, закончив год обучения, читают уже 30 слов в минуту, а вторые — 15 слов в минуту. По абсолютной успешности учитель будет считать лучшими учеников первой группы, но по относительной успешности ученики первой группы увеличили беглость чтения в полтора раза, в то время как ученики второй группы — в три раза. То есть относительная успешность вторых по сравнению с первыми больше.

Учет относительной успешности, как подчеркивал Л.С. Выготский, приобретает первостепенное значение в отношении движения неуспевающих учеников в массовой школе.

Конечно, положение о том, что группа неуспешных учеников в учебной деятельности обязательно показывает более высокую относительную успешность, справедливо только весьма условно, прежде всего именно на начальных стадиях учебной деятельности, когда учение прежде всего посвящено формированию навыков, обслуживающих в дальнейшем учебную деятельность на уровне учебных действий (графическое письмо, чтение, элементарные математические действия, таблица умножения и т.п.). Однако сам феномен относительной успешности является показателем потенциальных возможностей в ученье каждого отдельного ребенка.

Относительная успешность дает учителю возможность увидеть то, что приобретает каждый его ученик. Это позволяет тоньше оценить влияние конкретного типа обучения на умственное развитие каждого ученика; выявить детей с высокой абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью; детей со средней абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью; детей с низкой абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью.

Анализируя актуальную и относительную успешность ребенка, Л.С.Выготский наряду с уровнем актуального развития ребенка выделял понятие зоны ближайшего развития, которая знаменует собой «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в со-

трудничестве с более умными его сотоварищами... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день»[1]. Созревание функции ума ребенка совершается не только по сложным законам развития, но и благодаря соучастию взрослого, который берет на себя миссию вести ребенка за собой, совершать вместе с ним учебные действия, чтобы завтра он мог исполнять их самостоятельно. Для динамики умственного развития и для школьной успешности оказываются не столь существенными функции, созревшие на сегодняшний день, сколь функции, находящиеся в стадии созревания: существенным является не столько то, чему ребенок *уже научился*, сколько то, чему он *способен научиться.*

Следует еще раз обратиться к идее Л.С. Выготского о том, что в каждом возрасте развитие опирается на разные функции. В раннем возрасте ведущей функцией является восприятие, затем — память, мышление. Реально переход от одной функции к другой не происходит по ступеням возрастного развития. Каждый ребенок имеет свои особые доминанты в развитии функций. Так, в условиях школьного обучения, направленного изначально на развитие логического мышления, появляются дети, явно неготовые развиваться в умственном отношении предложенным путем. У них может доминировать наглядно-образное мышление, они нуждаются для решения проблемных ситуаций (от учебных задач до ситуаций обыденной жизни) в образных опорах. Н.С.Лейтес описал подобный тип развития ребенка и показал, что оно имеет не только негативную сторону, но и потенциально несет в себе возможности к творчеству[2].

Соотнося абсолютную успешность в учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста с ранней одаренностью, учитель может допустить ошибку: не каждый случай абсолютной успешности открывает нам будущего интеллектуала и будущий талант. В то же время не каждый случай задержки развития заведомо предопределяет провал в перспективах умственного развития. Исследуя раньше проявления одаренности и задержки психического развития, Н.С.Лейтес показал, что существует много вариантов развития. Развитие каждого ребенка имеет свои перспективы — это надо помнить. С ребенком следует общаться прежде всего как с личностью, а не как с успешным или неуспешным учеником.

Влияние учения на развитие личности. На умственное развитие ребенка оказывает принципиальное влияние деятельность учения.

---

[1] *Выготский Л. С.* Умственное развитие в процессе обучения. — М.; Л. — 1935. — С. 42.

[2] См.: *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971; Способности и одаренность в детские годы. — М., 1984.

При этом определяющее значение имеют *усвоение и развитие речи* в системе обучения. Стихийное усвоение речи в первые годы детства должно смениться программным развитием в условиях школьного обучения.

К программному развитию речи относятся следующие виды обучения и развития ребенка.

Во-первых, усвоение литературного языка, подчиненного норме. Сюда включается развитие рефлексии на соотнесение литературного и нелитературного языка. Ребенок еще весьма сензитивен к поправкам со стороны взрослого, он легко воспринимает слова учителя, который указывает на то, что данная речь соответствует литературному языку или вульгарна, просторечна, далека от требований речи. «Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это огромный объем материала, многие сотни новых слов и новых значений усвоенных ранее слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которых дети совсем не употребляют в своей устной дошкольной речевой практике. Бывает, что взрослые и даже учителя недопонимают, насколько обширен этот материал, и полагают, будто он может быть усвоен ребенком походя, в повседневном общении со взрослым и с книгой. Но этого недостаточно: необходима система обогащения и развития речи детей, нужна планомерная работа, четко и определенно дозирующая материал, — словарь, синтаксические конструкции, виды речи, умения по составлению связного текста»[1].

Во-вторых, овладение чтением и письмом. И чтение, и письмо — речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. Успехи в овладении чтением и письмом определяют навыки построения речи, особенности выражения своих мыслей и восприятия чужой речи.

В-третьих, соответствие речи учащихся определенному уровню требований, ниже которого не должен находиться ребенок, так как он занимает положение ученика.

Работа над словом, над словосочетанием и предложением, а также над построением связной речи — необходимое условие не только развития речи как таковой, но и умственного развития в целом.

Учение предъявляет свои требования к речевым упражнениям. Это прежде всего систематичность занятий по усвоению и развитию речи. Все упражнения имеют обоснованную последовательность и взаимосвязь. Каждое занятие, направленное на развитие речи, предусматривает свои требования к ученику. Современные методы развития речи определяют основные умения учащихся.

---

[1] *Львов М. Р.* Методика развития речи младших школьников. — М., 1985. — С. 5.

В число необходимых умений входят: 1) умения, связанные с осознанием темы, которую ребенок должен последовательно раскрыть; 2) умения, связанные с планированием сюжетной линии и планированием, накоплением материала для предстоящего рассказа или сочинения; 3) умения, связанные с планированием самого рассказа или сочинения (сюжет, композиция и др.); 4) умения, связанные с языковой подготовкой рассказа или сочинения; 5) умения, связанные с построением и написанием самого текста, а также контроль и исправление текста. (По материалам М. Р. Львова.)

Ребенку предстоит освоить все виды упражнений и прежде всего монологические упражнения: пересказ, близкий к тексту; краткий пересказ; пересказ с интерпретацией и дополнениями, не разрушающими целостной сюжетной линии; рассказ по впечатлению от пережитого события, рассказ по серии рисунков и по одной картине и др. При этом совершенно необходимо важнейшее условие речевого развития — психологическая включенность учителя, атмосфера постоянного внимания к языку и речи ребенка. Речевая среда, которую организует учитель (классное и внеклассное чтение, изучение грамматики и орфографии, прочие языковые занятия), постепенно приводит ребенка к освоению речевой культуры на новом уровне требований.

Ребенок в младшем школьном возрасте шаг за шагом овладевает умением полно и адекватно воспринимать речь взрослых, читать, слушать радио. Без особых усилий он научается входить в речевые ситуации и ориентироваться в ее контексте: улавливать, о чем идет речь, следить за развертыванием контекста речи, задавать адекватные вопросы и строить диалог. Он начинает сам с интересом расширять свой лексический запас, активизировать употребление слов и словосочетаний, усваивать типичные грамматические формы и конструкции. Все это — желательные и возможные достижения в речевом и умственном развитии ребенка.

Однако большое число детей уже находятся в зависимости от просторечия, диалектов, жаргонов и др. Это обычно дети из малокультурной речевой среды. Малый запас слов, примитивная лексика уже сформировали определенные стереотипы ребенка. Такие дети «не слышат» культурной речи, указания учителя проходят мимо, если специально не строить условий, психологически погружающих ребенка в ситуацию освоения правильной речи. Речевые упражнения с такими детьми, как правило, не дают заметного продвижения в овладении правильной речью за короткий срок. Здесь дело в том, что ребенок уже говорит и его понимают, так что коммуникативная функция речи уже исполняет свое назначение. Кроме того, уже сформировались речевые стереотипы, которые действуют автоматически. Отрефлексировать их — большая работа, требующая колоссальных усилий по отслеживанию и блокированию сложившейся нелитературной речи.

Речевые стереотипы столь сильны, что даже в речи человека, выбравшего во взрослом возрасте своей профессией языки, освоившего не один иностранный и родной язык, нет-нет да и проскакивают просторечия, усвоенные в детстве. Однако это обстоятельство не должно быть оправданием ни для учителя, ни для ученика. *Овладение культурной речью — норма умственного развития современного человека.* Сформированный мотив освоения речи будет понуждать ребенка к овладению литературным языком. Вслед за программой ребенок должен стремиться правильно произносить слова, отслеживать морфологический, синтаксический уровень связной речи, стремиться контролировать свою речь.

Развитию речи содействует *умственное развитие* — способность полно и правильно оценить ситуацию, проанализировать происходящее, а также умение определить проблему. Сюда же относится способность логически верно описать обсуждаемую ситуацию (последовательно, четко выделяя главное). Ребенок должен уметь не пропустить чего-либо значимого, не повторять одно и то же, не включать в рассказ того, что не имеет непосредственного отношения к данному рассказу. Важно также контролировать точность речи. Сюда относятся не просто умение передать факты, наблюдения и чувства, но умение выбрать для этой цели наилучшие языковые средства — слова, словесные обороты, передающие именно те значения и смыслы, которые уместны именно в данном контексте. Точность требует богатства языковых средств, их разнообразия, умения пользоваться синонимами, антонимами, фразеологией, наиболее точно выражающими то, что хочет сказать говорящий.

Мы уже говорили о том, что *антонимы* — слова с противоположным значением — используются в речи для выражения контраста; это организует экспрессивную функцию речи. Антонимами изобилуют народные сказки, мифы, пословицы. В сказках всегда борются добро со злом, постоянно противопоставляются красота и безобразие, белое и черное, правда и ложь. В пословицах антонимы используются как действенный запоминающийся образ: «Земелька черная, а хлеб белый родит», «Человек от лени болеет, от труда здоровеет», «Труд кормит, а лень портит», «Легко друзей найти, да трудно сохранить».

Общаясь с младшими школьниками по поводу самовоспитания, можно использовать антонимические группы: мальчик—девочка, женщина—мужчина, женственность—мужественность, чуткий—равнодушный, добрый—злой, трудолюбивый—ленивый, самостоятельный—несамостоятельный, честный—лживый, сопереживающий—завистливый и т.д.

Синоним — слово, тождественное или очень близкое по своему значению другому слову. В словарях синонимов русского языка к одному слову может быть подобрано несколько десятков синони-

мов. Синонимы различаются по эмоционально-экспрессивной окраске и по сферам употребления. Так, слово «глупый» имеет несколько синонимов: синоним «бестолковый» выражает некоторую грубость, раздражение; синоним «безмозглый» груб, употребляется в разговорной речи в качестве оскорбления; синоним «дурак» — распространенная форма оскорбления другого, часто используется детьми и т.д.

В истории синонимы как тождественные понятия складываются из-за соединения разных слов в контексте идентичных значений и смыслов. Так, за долгие века покорность и мягкость сроднились с понятием женственности, стали ее синонимами. Также в молодости люди превращают в синонимы любовь и счастье.

В детстве для ребенка синонимы его имя и то, что он «хороший» мальчик (или девочка). Такого рода синонимы придают ребенку уверенность в своих силах, укрепляют его чувство личности.

Фразеологизм — устойчивое сочетание слов, значение которого в целом невыводимо из значений составляющих его слов. В словарях по русской фразеологии фразеологические единицы распределены по определенным «тематическим полям». Оказывается, что значительная часть фразеологизмов связана с выражением чувств человека, а также его свойств и качеств[1].

Фразеология охватывает в первую очередь сферу чувств человека. Сюда относятся: восхищение, восторг, радость, счастье; добрые пожелания, ободрение, любезность, вежливость, удивление, недоумение, изумление; насмешка, пренебрежение, презрение; раздражение, досада; негодование, возмущение, гнев; предупреждение, угроза; интерес, внимание; безразличие, равнодушие; беспокойство, волнение, тревога; обида; испуг, страх, ужас; смущение, стыд; огорчение, грусть, тоска.

Так же широко фразеология представляет свойства и качества человека: прямота, искренность, откровенность; самообладание, смелость; честность, верность, преданность; ум, разум; энергичность, решительность, уверенность; целеустремленность, самостоятельность; упорство, упрямство; забота, ответственность; опыт, опытность, зрелость, молодость, неопытность; заурядность, посредственность; праздность, лень; болтливость; бахвальство, зазнайство, хвастовство.

Фразеология охватывает также сферу человеческих отношений: единство, согласие; сила, власть, влияние, преобладание; цена, оценка; ожидание, надежда; напоминание, воспоминания, память; успех, удача, признание; просьба, мольба; уступка, прими-

---

[1] См.: *Ройзензон Л.И., Авалиани Ю.Ю.* Современные аспекты изучения фразеологии // Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. — Вологда, 1967; *Яранцев Р.И.* Словарь-справочник по русской фразеологии. Около 800 фразеологизмов. — М., 1981.

рение; отрицание, отказ, несогласие, возражение; обман, надувательство; точность, четкость, достоверность; помощь, поддержка, содействие и др.

Фразеологизмы употребляются в сказках, мифах, во многих детских книгах. Особенно много их в баснях.

Сказки, мифы, пословицы и поговорки, загадки, шутки, скороговорки — исключительно богатый материал не только для развития речи ребенка, но и для его психического развития.

Народные произведения служат образцами краткой и глубокой мысли, их синтаксическая структура ясна, отчетлива, а лексика всегда разнообразна и образна. Антонимы, синонимы, фразеологизмы имеют специфически психологические содержание, установки и оценки. Собственно, эти явления речевой культуры дают подспудно установки на определенного рода социальные ожидания, обращенные к каждому человеку, именно в этих перлах речевой культуры формируются национальный характер, национальная ментальность, именно через контекст речевых нюансов складываются система ценностных ориентаций и притязания на признание. Многообразный родной язык не только предмет изучения, он — источник формирования качеств личности. Живая культура языка при всем его формирующем начале и организации некой типологии сознания через единую систему значений и смыслов, стоящих за языковыми понятиями, приводит к выраженной индивидуализации человека как личности, если он обращен на индивидуальное использование языковых традиций.

Ребенку, учащемуся в начальной школе, еще предстоит пройти путь восхождения к овладению речью как общенациональным культурным достояниям, к новым высотам индивидуализации своей речевой культуры.

На базе овладения языком появляются новые социальные отношения, которые не только обогащают и изменяют мышление ребенка, но и формируют его личность.

В зависимости от уровня культуры, в которой происходит развитие психики ребенка, глубина его взаимодействия с социальной средой, с реалиями родного языка может быть различной. Однако приход в школу мобилизует детей с выраженным отставанием в речевом развитии — школа предлагает некий стандарт обязательных знаний, речевой культуры и связанного с этим потенциала значений и смыслов языка, формирующего у каждого ребенка определенный набор образов и речевых структур. На базе овладения языком появляются новые смысловые комплексы, которые поднимают ребенка до уровня требований учебных задач. Не следует считать, что речевое развитие (или, как его иначе называют, вербальное образование) стандартизирует ребенка, убивая в нем природное начало, душу. Прежде чем поднимать проблему уникальности детской личности, следует создать усло-

вия для развития этой уникальности. Каждый человек становится самим собой через присвоение не только высших психических функций, обслуживающих его как человека, но и через присвоение языка, который только и передает ему глубинные, уникальные нюансы понятий, исторически обусловленных и сконцентрированных в словах образов идей. Ребенок вначале присваивает языковую культуру бессознательно, а лишь затем открывает ее для себя и строит свою собственную личность в зависимости от того, что ему подходит из всего многообразия языковых образов. Лежащие в культуре родного языка значения и смыслы вначале выступают по отношению к ребенку как внешнее, но затем через упражнения, специальные школьные задания (изложения, сочинения и др.) язык становится личностно значимым, отражающим индивидуальную сущность самого ребенка.

В своей работе о сознании как проблеме психологии поведения Л. С. Выготский писал о том, что «из всей массы раздражителей для меня ясно выделяется одна группа раздражителей социальных, исходящих от людей. Выделяется потому, что я сам могу воссоздать эти же раздражители; тем, что очень рано они делаются для меня обратимыми и, следовательно, иным образом определяют мое поведение, чем все прочие. Они употребляют меня другим, делают мои акты тождественными с собой. В широком смысле слова, в речи и лежит источник социального поведения и сознания»[1]. На значение языка как условие социализации указывал также Ж. Пиаже: «Только на базе овладения языком появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление индивида»[2]. При этом язык передает вполне готовую, сформировавшуюся систему понятий, классификаций, отношений, которые заново строятся каждым по модели, выработанной в течение многих веков предыдущими поколениями. Важно, что ребенок вступает со своим окружением в «синхронные» отношения, противоположные тем «диахронным» процессам, влияние которых он испытывает, овладевая языком и связанными с ним способами мышления. «Эти синхронные отношения с самого начала занимают ведущее место: разговаривая со своими близкими, ребенок каждое мгновение наблюдает, как подтверждаются или опровергаются его мысли, и он постепенно открывает огромный мир внешних по отношению к нему мыслей, которые дают ему новые сведения или различным образом производят на него впечатление»[3]. Таким образом, ребенок постепенно подчиняется все большему количеству обязательных истин.

---

[1] *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 95.

[2] *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969. — С. 213.

[3] Там же.

В числе обязательных истин ребенок открывает в языке те лексические единицы, которые обнажают психические свойства человека, полярные эталоны нравственных ценностей, образцы для подражания. Символизм языка содействует присвоению целостных образцов, определяющих развитие самосознания: содержание притязаний на признание половой идентификации, овладение психологическим пространством индивидуального времени и социальным пространством в отношениях обязанностей и прав. Кроме того, символизм языка побуждает ребенка к созданию новых для себя реалий — реалий воображения, ведь слово как знак может выступать в окрашенном индивидуальностью ребенка значении и совместно с воображением уносить его не только в ситуации известных сказочных сюжетов и персонажей, но и в ситуации, поэтизированные самим ребенком. Здесь он может представить себя во всем многообразии своих притязаний на недоступные ему в реальной жизни поступки и социальные роли. Эти упражнения воображения, если не поглощают ребенка патологическим образом, безусловно, полезны для развития его как личности — ведь он соотносит себя реального и себя воображаемого, себя и героев из фольклора и художественных произведений, что развивает его рефлексивные способности и ориентирует в социальном пространстве.

§ 4. Личность ребенка младшего школьного возраста

В возрасте семи—одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он *обязан учиться* и в процессе учения *изменять себя*, *присваивая коллективные знаки* (речь, цифры, ноты и др.), *коллективные понятия*, *знания и идеи*, которые существуют в обществе, *систему социальных ожиданий* в отношении поведения и ценностных ориентаций. В то же время он знает, что *отличается от других*, и переживает *свою уникальность*, *свою «самость»*, стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников.

Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями. Обратимся к обсуждению изменений, которые происходят со звеньями самосознания в младшем школьном возрасте.

Имя. Мы уже указывали выше, что при благоприятных условиях ребенок дошкольного возраста чаще всего любит свое имя, так как постоянно слышит доброжелательное к себе обращение.

С поступлением в школу ребенок тонко рефлексирует на то, как реагируют одноклассники на его домашнее, детское, имя. Если он улавливает иронию, насмешку, то тут же стремится изменить возникающие дискомфортные ситуации, связанные с реакцией

на его имя. Он просит домашних называть его иначе, с чем, безусловно, следует считаться.

В то же время, если сверстники с приязнью произносят имя ребенка, он испытывает чувство глубокого удовлетворения ими и самим собой. Ведь, как совершенно справедливо писал Дж. Карнеги[1], для человека звук его имени является самым сладким и самым важным звуком в человеческой речи.

Именно в школе, в процессе постоянного общения со сверстниками ребенок начинает ценить доброжелательное к себе отношение, выражаемое и в том, как к нему обращаются. Свою приязнь ребенок стремится выразить таким же образом — он учится приветливым формам общения и обращению к другому по имени. Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни.

В это же время, поступив в школу, ребенок должен принять и другой тип обращения к себе — учитель, а затем и дети могут называть его по *фамилии.*

Фамилия представляет собой наследованное семейное (родовое) наименование, прибавляемое в официальной обстановке к личному имени. Ребенок, привыкнув к своему личному имени, вначале испытывает некоторое напряжение оттого, что не слышит привычного для него способа обращения. Однако, наблюдая всеобщность обращения по фамилии, особенно в устах учителя, принимает эту форму общения. Конечно же, для ребенка всегда значимо, если вместе с фамилией называют и его имя.

Русские фамилии отражают историю социальных отношений людей: одни фамилии звучат, а другие вызывают реакцию насмешки, пренебрежения. Эта реакция возникает в результате уже сформировавшегося у ребенка чутья к языковым явлениям. Некоторые фамилии становятся смешны для ребенка просто потому, что совпадают с названием профессий, предметов, животных: некоторые фамилии произошли от имен-оберег, а такие имена обычно уничижительные, специально умаляющие достоинство; в некоторых фамилиях звучит уничижительное сочетание звуков, уже слышимое и освоенное ребенком в живом общении.

Фамилии у русских существуют уже несколько веков. По своему происхождению отличаются разными значениями и смыслами. Долгое время фамилия оставалась привилегией меньшинства. У крепостных крестьян возникали «уличные фамилии», они не записывались в церковные книги, не признавались официально. Постепенно, однако, у всех людей появлялись фамилии. Они были разного происхождения: 1) возникали из топонимов (географических названий); 2) возникали из профессий (Лучников, Знахарев, Коновалов, Свечников, Скоморохов и др.); 3) отражали со-

---

[1] См.: *Карнеги Дж.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. — Свердловск, 1990.

циальные отношения (Батраков, Баскаков, Половников); 4) предметы одежды (Лаптев, Ноговицын); 5) продукты питания (Шаньгин, Сбитнев, Пирогов); 6) обычаи и обряды (Ряженых, Панихидин); 7) происходили от имен-оберег (Некрасов, Негодяев, Дураков), от нецерковных имен (Некрас, Негодяй, Дурак) и т.д. Особое место занимали фамилии с уничижительными формантами[1] — ***к(ин)***. Например, Вашур***кин***, Иван***кин***, Матвей***кин***, Потеш***кин***, Самар***кин***, Сем***кин***, Тимош***кин***, Яким***кин*** и др.[2].

Перед учителем стоит социальная задача подготовиться к беседе с детьми по поводу происхождения тех или иных фамилий и предупредить возможность появления обидных прозвищ и дразнилок.

В детской школьной культуре нередко возникает фамильярная манера обращаться друг к другу через уничижительные формы: Петька, Ванька, Колька, Машка и т.д. Часто это становится некоторой детской культурой, нормой взаимодействия, когда дети внешне перестают реагировать на попирание достоинства друг друга. Учителю следует и в этом случае обратить внимание на то, как обращаются дети друг к другу. Пресечение недопустимых форм обращения друг к другу органично внутренней установке каждого ребенка на ценностное отношение к себе и к своему имени. Исторически обусловленное уничижительное обращение людей друг к другу и принятие этого отношения среди непривилегированного сословия возмущало В.Г. Белинского, который в «Письме к Гоголю» с гневом писал: «Россия представляет собой ужасное зрелище страны, где люди сами себя называют не именами, а кличками: Ваньками, Васьками, Стешками, Палашками». Это уничижение должно быть прервано на уровне детской субкультуры. ***Только полноценно звучащее имя и принимаемая окружающими как данность фамилия обеспечивают ребенку чувство собственного достоинства, уверенность в себе, дают возможность поддерживать его в притязаниях на признание.***

Во многих регионах России, где представители более 200 ее этносов проживают рядом, именно в начальных классах ребенок, впервые вступая в более открытое взаимодействие с разнообразными социальными факторами, открывает удивительное многообразие имянаречений. Ребенок мог до сей поры не сталкиваться с многообразием имен, которые впервые открываются ему в качестве знака, позволяющего причислить носителя имени к определенному социальному слою, этносу, религии предков.

В одном классе наряду с исконно русскими Ярославом и Ольгой могут оказаться христианские Петр, Павел, Иван, Мария, Анна, Елена, исламские Магомет, Идрис, Расул, Фазиль, Муса,

---

[1] Форманта (ж.) — лингвистическая акустическая характеристика звука речи, связанная с уровнем частоты голосового тона и образующая тембр звука.

[2] См.: *Никонов В.А.* Словарь русских фамилий. — 1993.

Заграт, Зугра, представители языческих народностей Крайнего Севера Тототто, Айнана и др. Именно в начальных классах, когда идет адаптация ребенка к условиям широкого общения со сверстниками, следует не только познакомить детей с именами друг друга, но и придать им значимость достояния имянаречений в общечеловеческой культуре.

Особое значение эта работа приобретает сегодня, когда многие дети и их семьи, попавшие в экстремальные ситуации социально-экономических проблем, техногенных катастроф, межэтнических и вооруженных конфликтов, вынуждены мигрировать. Наряду со множеством проблем, возникающих перед семьей в связи с перемещением в новые регионы, у ребенка может возникнуть собственная проблема, связанная с непривычным для окружающих одноклассников, — его имя.

Внешний образ. Выразительные особенности лица и телесная экспрессия имеют большое значение для самосознания ребенка к концу детства. В этот период интенсивно развиваются мимика и пантомимика.

Лицо. В конце детского возраста лицо ребенка продолжает развиваться конституционально. В 8—9 лет граница, разделяющая голову спереди на верхнюю и нижнюю половины, проходит по линии бровей (в то время как у взрослых — по линии зрачков). Но главное, лицо заметно обогащается выразительными мимическими действиями и умением контролировать эти действия. Ребенок может уже свободно выполнять симметричные и асимметричные активные экспрессии, совершать синхронные и асинхронные движения мышц лица. Он с удовольствием выражает разные экспрессивные состояния, контролируя мимические мышцы бровей, глаз, щек, рта и т.п. Он легко управляет своими губами: выворачивает и оттягивает книзу нижнюю губу, растягивает углы рта, поднимает их кверху, как в улыбке, и т.д. Он может насвистывать мелодию, подмигивать (производить изолированное закрывание правого и левого глаза).

Как и дошкольник, младший школьник упражняется в гримасничанье. Ребенок с интересом относится к своей физиономии, получает удовольствие от сложной мимической игры. При этом он понимает необходимость обуздания первичных эмоций.

К концу детства лицо ребенка приобретает коммуникативную выразительность того культурного окружения, в котором он развивается. При различных вариантах мимики, унаследованных от ближайших предков, на лице появляется специфическое выражение, соответствующее той культурной среде, к которой принадлежит ребенок. При этом одни дети присваивают эти выражения физиономии путем одного лишь подражания (идентификации), других в добавление к этому еще и учат специально тому, каким должно быть лицо «у воспитанного человека».

Тело. Ребенок в младшем школьном возрасте уже во многом преуспел в телесном развитии. У детей в возрасте от 6 до 11—12 лет обычно не наблюдается столь очевидного бурного развития телесных движений и действий, как это происходило в первые шесть лет. Однако это только внешняя видимость скрытой картины телесного развития.

В психологии выделяют проблему так называемого *двигательного стиля* — некоторых составных частей и аспектов равновесия двигательных функций. Так, двигательный стиль демонстрирует равновесие между скоростью и точностью жеста. А. Валлон настаивал на том, что двигательная функция и личность связаны между собой, здесь он отыскивал «истоки характера».

Двигательный стиль и позы отражают не только индивидуальные, но и культурные особенности — ребенок присваивает динамические движения и статические фиксированные позы через прямую идентификацию со значимыми взрослыми (часто того же пола).

Большое значение приобретает *двигательный контроль*, выраженный в мускульном тонусе, который может заглушать эмоции. Это позволяет до известных пределов регулировать внешние экспрессивные действия.

Особое значение в этот период приобретает *дифференциация действий*. Уже в дошкольном возрасте в ходе двигательного развития у ребенка происходит специализация левой и правой руки. Для ребенка, поступившего в школу, становится чрезвычайно важным окончательно определиться со специализацией левой и правой руки.

Считается предпочтительным, когда одна рука выполняет новые человеческие виды деятельности, она интегрирует и автоматизирует жестикуляционную последовательность. Речь идет об одностороннем доминировании, которое относится не только к руке, а ко всем симметричным частям тела, наделенным автономной двигательной функцией. Одностороннее доминирование прогрессивно усиливается на протяжении всего детства[1]. В возрасте от 6 до 10—11 лет устанавливается выраженное одностороннее доминирование руки и всех симметричных частей тела, наделенных автономной двигательной функцией. В это время можно определить доминирующую ногу (ту, на которой ребенок прыгает или которой ударяют по мячу), доминирующий глаз (тот, которым смотрят в щелку), доминирующее ухо (то, которым поворачиваются к источнику звука).

Когда ребенок готовится к школе или поступает в первый класс, может оказаться, что доминирующая рука еще не определена. У такого ребенка сразу же возникает множество проблем.

---

[1] См.: *Перрон-Борелли М., Перрон Р.* Психологическое изучение ребенка. — Париж, 1986.

Конечно, преобладающее большинство детей становятся правшами, левши — исключение.

Тенденции правостороннего доминирования имеют свои детерминанты. Эту проблему обсуждали Р. Заззо и Ж. Шато. Согласно их анализу преобладание правшей обусловлено относительно стабильной структурой нервной системы человека. Так, левое полушарие мозга контролирует в основном сложные двигательные функции (оно контролирует двигательные функции правой стороны тела). Левшами рождаются в исключительных случаях, когда правое полушарие мозга в целях общего функционального равновесия центральной нервной системы закладывает основы центрального преобладания, когда естественное центральное доминирование поставлено под угрозу из-за какого-либо функционального повреждения (в этом случае правое полушарие берет на себя функции левого). Речь идет о понятии *патологический левша* в отличие от *нормального левши* (таким же образом могут быть и патологические правши). Согласно этим же авторам (Р. Заззо и Ж. Шато), *одностороннее доминирование является фактором культуры.* Оно может быть продуктом традиционного воспитания, вызванного необходимостью пользоваться орудиями и предметами, изготовленными только для правой руки. Пример взрослых вызывает подражательные действия, которые и формируют у большинства детей правостороннее доминирование.

Доминирование правой руки проявляется более четко, чем доминирование глаза или ноги, и более четко в учебной деятельности (например, в письме), нежели в спонтанно развивающейся деятельности (например, при пользовании ножом или бросании мяча) (*Ж. Шато*).

Левостороннее доминирование руки — школьная проблема, касающаяся обучения письму. Родители начинают волноваться, когда замечают, что ребенок колеблется при выборе пишущей руки или, выбирая левую руку, пишет плохо. Безусловно, плохое качество письма можно отнести к трудностям одностороннего выбора. Задача психолога состоит в выявлении реально доминирующей руки, отказавшись от колебаний, вынужденных предпочтений как результата давления окружающих или реакции ребенка на это давление.

Если испытания указывают на четкую праворукость или леворукость, *ребенок должен писать доминирующей рукой.* Но так бывает довольно редко. Чаще встречаются два случая: 1) когда нельзя определить доминирующую руку, ногу, доминирующий глаз; 2) когда обнаруживается гетерогенность результатов: преобладает правая рука, но левый глаз и левое ухо; или ребенок пишет правой рукой, но режет ножницами левой и т. д.

В подобных случаях рекомендуют руководствоваться здравым смыслом. Если ребенок по большей части признаков является лев-

шой, ему лучше писать левой рукой. Если он «легкий» левша, или двурукий, или «легкий» правша, ему лучше учиться писать правой рукой.

Следует учитывать социальное давление в пользу правшей. Это вполне оправданно, так как психологически ребенку довольно трудно быть левшой в мире правшей, особенно в классе, где парты расположены по отношению к свету в пользу правшей, где система написания текста построена с учетом естественного развертывания правой руки. Кроме того, левша, оставаясь в малом или единственном числе в классе, выглядит белой вороной в глазах одноклассников: это ставит ребенка в исключительное положение. В то же время принуждение левшей писать правой рукой может привести к пагубным последствиям (в опорно-двигательной системе, в школьной успеваемости, в отношениях с окружением, в самой личности и т.д.). Трудности в двигательной односторонности могут быть связаны с трудностями в общей телесной ориентации и в организации времени и пространства. В психологии выявляются факты, связанные с трудностями левшей в обучении чтению и письму (Н. Галифре-Гранжон, М. Стенбек, В. Моно и Ж. Ажюриагерра). Однако специалисты предупреждают, что нельзя вульгаризировать рекомендации и диагноз по типу: «У ребенка орфографические ошибки. Это говорит о том, что у него асимметрия тела...»

Следующая проблема телесного развития — *система скоординированных движений, направленная на достижение результата*. В этом случае речь идет о праксии как системе скоординированных движений — таково определение Ж. Пиаже.

Праксию составляют комплексные акты, подчиненные какой-то цели и развивающиеся в период добровольного обучения, даже если вырабатывается автоматизм жестикулярной последовательности: например, надеть рубашку, застегнуться, завязать шнурки, причесаться или уметь пользоваться чем-либо и т.д. Встречается в этом возрасте и трудная, почти невыполнимая конструкция сложной праксии (ребенок не может писать разборчиво). Эти трудности могут распространяться и на более простые действия (ребенку не удается завязать шнурки на ботинках).

Случается, что качество элементарных жестов, необходимых для той или иной деятельности (скорость, точность, сенсорно-двигательная координация и т.д.) искажено. В этом случае речь идет о том, что ребенок не может экономно построить пространственно-временную форму жестикулярного ансамбля, подчиненного какой-либо цели. Эти нарушения получили название диспраксии. К числу нарушений специалисты относят: 1) чисто моторные нарушения (наблюдается плохая праксия: дети плохо владеют жестикулярными элементами и их координацией); 2) нарушения перцепции и представления о теле (схема тела остается расплывчатой, недостаточно дифференцированной и структурированной,

упускается возможность приобретения стойкой системы ориентирования на деятельность с предметами); 3) нарушения в построении деятельности во времени и особенно в пространстве и их символизации; 4) аффективные нарушения; они могут быть вторичными или ассоциативными по отношению к самим инструментальным нарушениям как результат отражения их давления на ребенка; они могут носить более глубокий характер[1].

Ребенок младшего школьного возраста обретает много проблем именно потому, что он пошел в школу, где сама система обучения требует от него приложения усилий для овладения телом, и в частности, дифференциацией действий и праксией как системой скоординированных движений. Все прочувствованные самим ребенком телесные особенности и полученные от других сведения об этих особенностях формируют у него образ тела и отношение к нему.

Отдельная проблема для ребенка, поступившего в школу, — его телесная конституция. *Телосложение ребенка определяет его двигательную активность, двигательный стиль, «истоки характера».*

Что касается способа взаимодействия с другими людьми, то он определяется в большой мере тем, как на телосложение ребенка реагируют родители. Так, астеничный, болезненный, со слабой координацией движений ребенок может постоянно раздражать атлетичного отца. Обычно в традиционной культуре полному или хрупкому мальчику предпочитаются атлетически сложенные их сверстники. Родители гордятся атлетически сложенным сыном, учитель физкультуры с одобрением смотрит на такого мальчика и охотно поощряет его, если он преуспевает на занятиях по физкультуре. Убедить взрослых в том, что у детей большие перспективы в изменении телесной конституции, очень трудно, они ведут себя вполне определенно: одобряют или не выражают восторга в зависимости от телосложения ребенка.

Уроки физической культуры дают возможность ребенку критично оценить свои достижения или свой неуспех в физических упражнениях, сравнить себя с другими детьми. Он оценивает свои движения, координацию, ловкость и быстроту реакций.

Образ «Я» — это и образ физических данных, особенности телесной конституции. Очень важно правильно строить отношения с ребенком по поводу его телесных особенностей, успехов или неуспехов в физических упражнениях, специальных учебных или бытовых действиях. Ведь тело открыто для наблюдения, его стати-

---

[1] Исследования диспраксии находятся еще только в начальной стадии (М. Стенбек, Д. Лерито, М. Озиа, Ж. Берже и Ж. Ажюриагерра), поэтому психологу рекомендуется чрезвычайно осторожно использовать указанные критерии в повседневной практике. Нельзя заявлять, что ребенок страдает диспраксией, основываясь только на простой неспособности воспроизводить какую-нибудь тестовую фигуру.

ка и двигательная активность или пассивность легко просматриваются.

Конечно, ребенок младшего школьного возраста именно благодаря телу может скрывать свои сильные эмоции, подавлять глубинные экспрессивные движения через усиление мускульного тонуса. Так, сильное переживание горя, душевного страдания или ярости имеет свои врожденные формы выражения. Ч. Дарвин описал эмоции человека в контексте их субъективных переживаний и экспрессивной выразительности. Он писал, например, о том, что эмоция ярости «возбуждает мозг, сообщает силу мышцам и одновременно придает энергию воле. Тело обыкновенно держится прямо, будучи наготове к немедленному действию, но иногда оно наклоняется вперед к обидчику, и мышцы конечностей при этом более или менее напрягаются»[1]. Столь же сильна экспрессия других эмоциональных состояний — веселья, обиды, злости. Ребенок умеет уже соотносить свои состояния с их телесными проявлениями.

В условиях обучения в школе от ребенка требуется дисциплина, что призывает к сознательному подавлению экспрессии. Подавляемые привычные эмоции формируют у ребенка определенный тип статичных поз и двигательных реакций: зажатость и скованность движений, защитные позы, застывшие позы готовности к агрессии. Так как позы и телесные движения не существуют сами по себе, они рефлекторно связаны и с мимикой ребенка. Именно доминирующие позы, жесты, мимика ребенка свидетельствуют о его доминирующем психическом состоянии.

В психологии существует идея о *хронических энергетических телесных блокировках, возникающих на физическом уровне*[2]. В. Райх называет эти блокировки защитными механизмами или «броней характера» — имеется в виду хроническое мышечное напряжение, связанное с подавлением неприятных эмоций.

Напряжение, накопившееся в скелетных мышцах тела через выраженный мускульный тонус, держит статические выразительные позы и создает типологию движений и жестов. Доминирующее состояние становится читаемым. Подавленный, робкий ребенок, агрессивный ребенок, расторможенный ребенок сообщают своими внешними телесными проявлениями о своих привычных психических состояниях. В этом случае можно говорить о языке тела как о *протоязыке*: привычные выразительные позы и жесты сигнализируют о внутреннем психическом состоянии ребенка до того, как он захочет и сможет поведать о них психологу.

Традиционная культура предъявляет к телу сложившиеся требования: ребенок должен усвоить «правильные» позы, осанку,

---

[1] *Дарвин Ч.* Собр. соч. — М., 1953. — Т. 5. — С. 839.

[2] См., например: *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М., 1989.

посадку головы — все то, что создает этнический, национальный тип физической представленности человека. Так, жители европейской части России и народности Крайнего Севера, являясь жителями России, имеют разные образы и стили телесных выразительных поз и движений, по которым можно «прочитать» исторически обусловленную школу социальных ожиданий, обращенных к телесному образу человека. При этом культура предъявляет и свои ожидания, связанные с половой идентификацией ребенка.

Образ тела[1] — сложное образование, сопряженное с индивидуальными телесными особенностями, полом и традиционными культурными ожиданиями. Очень важно, чтобы ребенок мог себя чувствовать и принимать как уникальное в физическом и психическом плане существо, как представитель своего пола и как представитель своей культуры, своего этноса.

Специальное внимание следует уделять *развитию физической культуры ребенка.* С первых лет обучения в школе именно на уроках физкультуры дети должны приобретать привычки и устойчивый интерес к систематическим занятиям физическими упражнениями и спортом.

Овладение своим телом, ощущение тонуса, готовность к подвижным играм и соревнованию — все это должно культивироваться в сознании ребенка как чистая радость бытия, как ответственность перед другими: ведь быть красивым, ловким и сильным, быть чистым и опрятно одетым — значит радовать собой других.

Уроки физической культуры требуют от ребенка владения своим телом. Для этого разрабатываются комплексы общеразвивающих упражнений, а также специальные виды занятий (гимнастика, лыжная подготовка, плавание, подвижные игры). Названные виды занятий являются не только средством физического развития, но и умственного и духовного формирования личности. В число подвижных игр следует включать и национальные игры, которые

---

[1] Еще З. Фрейд рассматривал образ «Я» в тесном единстве с телесным опытом и телесными переживаниями. А. Адлер выявлял существование связи между различными переменными телесного опыта и самооценкой. Вслед за ними Р. Бернс предложил понимание образа тела как психологическое образование, которое включает в себя представление о себе в физиологическом и социальном планах. В отечественной психологии образ «Я» самосознания также включает в себя образ тела. См.: *Фрейд З.* «Я» и «Оно». — Тбилиси, 1991; *Фрейд З.* Психоаналитические этюды. — М., 1990; *Адлер А.* Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX века: Тексты. — М., 1986. — С. 131—140; *Юнг К. Г.* Психологические типы. — М., 1992; *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986; *Кон И. С.* Открытие Я. — М., 1978; *Кон И. С.* В поисках себя. — М., 1984; *Мдивани М. О.* Исследование структуры образа физического «Я» школьников: автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1991; *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М., 1989; *Столин В. В.* Самосознание личности. — М., 1983; *Чеснокова И. И.* Проблемы самосознания в психологии. — М., 1977.

приобщают ребенка к традиционным развлечениям, воспитывают ожидаемые черты характера (волю, мужество, смелость, великодушие). В соревновательных играх с правилами развиваются воля, стремление реализовать притязание на признание через физические усилия. Соревнуясь со своими сверстниками, ребенок осваивает множество физических умений и развивает необходимые для жизни личностные качества. Соревнуясь непосредственно *в тесном телесном взаимном общении*, ребенок учится рефлексии на других и на себя: он учится «читать» по выразительным позам, движениям, мимике сверстника его намерения, что облегчается самой соревновательной ситуацией; он учится диалогу жеста, мимики и взгляда; в то же время он учится «прятать» свои намерения, скрывая свои мимику и телесные выразительные позы и движения и демонстрируя «обманные» мины, позы и движения. В соревновательных играх ребенок обретает способность не только к тонкой внутренней рефлексии, но и к маскирующим истинные намерения внешним действиям. Обогащение рефлексивного опыта ребенка в специальных соревновательных играх продвигает его в плане личностного развития и формирования позитивного отношения к себе.

Соревновательные игры дают целый ряд возможностей для развития личности ребенка. В соревновании дети ориентируются на достижения сверстников. Стремление «быть как все» стимулирует физическое развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня. В то же время, соревнуясь, ребенок притязает и на то, чтобы «быть лучше, чем другие». Он начинает борьбу за то, чтобы стать победителем. Стремление к победе стимулирует соревнующегося. В случае успеха ребенок обретает позу победителя: плечи развернуты, голова высоко поднята, лицо его румяно, глаза сияют.

В соревнование, однако, заложена возможность и неуспеха в сравнении с другими. В случае неуспеха ребенок сразу ломается — поза его выражает удрученное состояние: плечи приподняты, голова опущена, взгляд наполнен слезами и печалью.

Если подвижные игры включают командные соревнования, на ребенка, который подвел свою команду, могут обрушиться обидные реплики сверстников. Обязанность учителя и психолога предупреждать подобные ситуации. Здесь важно придать значимость духу командного сотрудничества и взаимной поддержки. Неуспешный ребенок и так испытывает дискомфорт и чувство глубокого неудовлетворения собой.

Важно, чтобы нереализованное притязание ребенка на успех в физических упражнениях и играх не лишило его стремления к успеху: ребенок может очень быстро отказаться от участия в физических упражнениях и соревнованиях — ведь образ «Я» весьма хрупкое образование, обесценивание своего «Я» и изменение от-

ношения к себе происходят ситуативно. В то же время ребенок может вопреки неудачам стремиться во что бы то ни стало взять реванш. Это может также привести к срыву. И в том и в другом случае ребенок младшего школьного возраста должен пройти избранный им путь. Не следует оберегать его от возможных неудач. Ребенок должен научиться владеть экспрессией лица и тела, а также не сдаваться в достижении избранной цели в телесных упражнениях, овладевать телесными действиями и наслаждаться достижениями.

Совершенно справедливо писал по этому поводу Ж.Ж. Руссо: «Думают только о том, как бы уберечь своего ребенка; этого недостаточно: *нужно научить, чтобы он умел сохранять себя...* Все дело... в том, чтобы заставить его жить. А жить — это не значит дышать: это значит *действовать*, это значит *пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия»* (курсив мой. — *В. М.*)[1].

Притязание на признание: позитивные достижения и негативные образования. Ребенок младшего школьного возраста продолжает открыто стремиться получить одобрение своих достижений, отвечающих социальным ожиданиям.

В этот период продолжает происходить насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием. Особое место начинают приобретать учебные мотивы и мотивы установления отношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельности. *В этот период заново перестраивается мотивационно-потребностная сфера*, что качественно меняет содержание притязаний на признание. Учебная деятельность со всеми ее составляющими становится во главу угла в притязаниях ребенка младшего школьного возраста. Это находит свое выражение в отношениях ребенка со взрослыми и сверстниками.

Притязание на признание со стороны взрослых. Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных в притязаниях на признание. Он имеет *совесть*, и мы можем взывать к ней, когда ребенок набедокурит. Он знает, что значит *должен, обязан.* У него пробуждается чувство *гордости или стыда* в зависимости от поступка. Он может гордиться не только поступком, одобряемым взрослым, но и своими положительными качествами (смелостью, правдивостью, готовностью поделиться с другими), которые он хорошо осознает. Он может стыдиться не только замеченного взрослым проступка, но и таких своих проявлений (трусости, грубости, жадности и т.д.), которые он сам оценивает как недостойные. Эти чувства ребенка, безусловно, влияют на развитие его личности. Но нужно помнить, что негативные

---

[1] *Руссо Ж.Ж.* Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2 т. — М., 1981. — Т. 1. — С. 31—32.

чувства, возникнув у ребенка по определенному поводу, вспыхнув, быстро исчезают. Ведь ребенок младшего школьного возраста, как и дошкольник, продолжает стремиться иметь положительную самооценку.

«Я хороший» — внутренняя позиция ребенка по отношению к самому себе. В этой позиции — большие возможности для воспитания. Притязая на признание со стороны взрослого, младший школьник будет стараться подтвердить свою потребность на это признание.

Относясь к взрослым и более старшим детям как к образцу, младший школьник в то же самое время *притязает на признание со стороны взрослых и подростков.* Благодаря притязанию на признание он выполняет нормативы поведения — старается вести себя правильно, стремится к знаниям, потому что его хорошее поведение и знания становятся предметом постоянного интереса со стороны старших. (О притязаниях на признание в учебной деятельности мы будем говорить отдельно.)

Стремление к самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, что от него ожидают (в первую очередь это его успехи в школе), может стать причиной его безудержных капризов.

Каприз — часто повторяющаяся слезливость, необоснованные своевольные выходки, выступающие как средство обратить на себя внимание, «взять верх» над взрослыми примитивными, по существу, асоциальными формами поведения. Капризными, как правило, бывают неуспешные в школе или чрезмерно избалованные своими родителями дети, или дети, на которых мало обращают внимания, или, наконец, ослабленные, безынициативные дети, которые отстали от сверстников. Во всех случаях эти дети не могут удовлетворить стремление к самоутверждению другими путями и избирают инфантильный, бесперспективный способ обратить на себя внимание. Форму капризов обретает поведение ребенка со скрытыми еще акцентуациями в развитии личности, что в дальнейшем может проявить себя в подростковом возрасте в асоциальном поведении.

Никита (10, 10) отличается трудностями в поведении. Он хорошо успевает в школе, но его дисциплина вызывает тревогу у учителя. Его мама испытывает постоянное напряжение.

Мальчик не по годам ориентируется в искусстве: Пушкинский музей для него «дом родной», он там рисует и смотрит картины. Однако поражает отсутствие эмоций в связи с содержанием картин, вместо этого — интеллектуальная оценка достоинств цвета, композиции, сюжета. Мальчик одарен — его картины неоднократно получали призы на Международных детских выставках.

Никита играет на ударнике, на ксилофоне в ансамбле известной музыкальной школы.

Однако мальчик бросает живопись, не ходит в музей, «потому что эти люди стоят около картин часами»; бросает музыкальную школу, потому что «эта учительница просто дура». В семье демонстрирует агрессию и наслаждается тем, что его криков пугаются сестра и мать. Сестре угрожает: «Убью тебя обязательно!» Матери — спокойной, интеллигентной женщине — часто кричит: «Пьянь! Водочки выпила!» (*Мать не пьет.*)

В школе стремится не выделяться, всеми силами старается стандартизироваться, но срывается и выдает агрессию. Угрожает убить свою учительницу и других учителей, которые начинают его увещевать.

Когда в школе его «прорабатывают», стоит молча. Вид отрешенный.

Учительница: Никита, почему ты выкрикиваешь, угрожаешь, дерешься? Что ты можешь сказать?

— ...

Учительница: Мы переведем тебя на индивидуальное обучение...

Никита молчит.

Дома матери говорит: «Я не могу дать обещание. Обещания дают, когда их можно выполнить. Эта тетка (*об учительнице*) так плохо себя вела, что ребята сказали, что они бы ее хотели убить».

При этом говорит, рыдая, матери: «Меня никто не любит. Я никому не нужен». Мать разуверяет его, но он требует: «Тогда возьми меня с собой спать. Сестре можно, а мне нельзя! Она же старше меня...» В юношеском возрасте Никита попал в тюрьму. (По материалам В.С. Мухиной.)

Выходящие за рамки капризов формы асоциального поведения ребенка младшего школьного возраста требуют специального внимания психолога.

В норме притязания на признание со стороны взрослых поддаются социальным ожиданиям, подлежат коррекции на уровне бытового общения ребенка с родителями и подвержены воздействию здравого смысла.

Поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка, меняющий в целом иерархию его притязаний на признание. Поступление в школу — это переход к новому образу жизни и условиям деятельности, это переход к новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми. Меняются фактор места, социальные условия, определяющие развитие и саму жизнь ребенка. Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок *переходит от существования, свободного от постоянных обязанностей, к обязательной, общественно значимой деятельности: он обязан учиться.* Теперь он подчинен системе строгих, обязательных для всех школьных и связанных со школой общих социальных правил.

В школе между учеником и учителем складывается особый тип взаимоотношений. *Учитель* не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию ребенка. Он — *посредник знаний*, в функции которого входит передача достижений культуры, опыта человечества ребенку. Кроме того, учитель является реальным носи-

телем общественных требований к ребенку *как ученику.* Совместное участие в учебной деятельности порождает новый тип взаимоотношений: учитель спрашивает — ученик отвечает, учитель объясняет — ученик должен понять и выполнить; учитель оценивает — ученик принимает как должное. При этом ребенок ориентирован на то, чтобы соответствовать ожиданиям учителя и быть им признанным.

По своему содержанию и по организации основная, ведущая деятельность младшего школьника — учебная деятельность. *Усвоение знаний* — основная цель, которая выступает в чистом виде. Но в учебную деятельность органически включена и вторая по счету, но не по значению цель — ребенок должен быть еще и *правильно воспитан.*

Основная форма организации учебной работы школьников — урок, на котором все рассчитано до минуты. На уроке всем детям необходимо следить за указаниями учителя, четко их выполнять, не отвлекаться и не заниматься посторонним делом. Все эти особенности условий жизни и деятельности школьника предъявляют высокие требования к разным сторонам его личности, его психическим качествам, знаниям и умениям.

Школьник учится ответственно относиться к учебе, потому что он вынужден подчиняться требованиям и правилам школьной жизни и оправдывать ожидания его семьи.

Притязание на признание среди близких и учителей побуждает и принуждает ребенка к развитию *усидчивости*, навыков *самоконтроля* и *самооценки.*

Смена места в системе общественных отношений — переход в позицию ученика, школьника — создает ситуацию *психологической открытости* ребенка. И без того доверяющий взрослому, в новой для него жизненной ситуации ребенок с готовностью (или без сопротивления) принимает требования учителя; это касается и требований, связанных с дисциплиной. При этом ребенок не присваивает бездумно и бесчувственно новые для него правила, а испытывает меру допустимости, возможности нарушать эти правила, избегать их выполнения или вступать с учителем в дискуссии. Приведем некоторые примеры рефлексий первоклассников на новые для них формы наказаний за нарушение правил поведения в классе.

2 сентября.

Кирилл: Сегодня поставили (у парты, в знак замечания. — *В. М.*) мальчика и девочку, которые смотрели букварь, когда надо было тихо сидеть и слушать! Учительница сказала: «Ребята, посмотрите на них. Все видели, кто нарушает порядок?»

4 октября.

Кирилл: Тебе учительница говорила, какое у нас произошло неприятное происшествие?

— Что случилось?

Кирилл: Я стоял у парты.

— За что же?

Кирилл: Я забыл. Но это самое нестыдное наказание. Вообще-то все наказания стыдные... А! Вспомнил! Я взвизгнул! Ха-ха-ха... (*Смеется.*) Я не знаю сам, как вышло.

8 октября.

Андрей: Знаешь, какое наказание самое плохое? Когда прогоняют с урока... Женю так наказали. И еще одного...

30 октября.

Андрей: Меня сегодня наказали. Но я не виноват! У нас такие приличия: когда взрослый входит, надо встать. Я увидел, что Лена не встает. Я ей говорил, говорил, потом потрепал за волосы. А Гоша говорит: «Не трогай девочку!» Я ее еще раз потрепал. Гоша меня как ударит... Я его. Нас обоих поставили. А виновата во всем Лена.

Кирилл: Да, у нас правила такие — надо вставать... Андрей тоже виноват. Таисия Алексеевна (*учительница*) без него бы разобралась. Гоша самый хороший.

Андрей: Да, конечно. Но Лена самая неправая. Если по-честному. (Из материалов В.С. Мухиной.)

Отношения ребенка младшего школьного возраста к правилам поведения носят неоднозначный характер. Это для него и интеллектуальная задача — разобраться, какие правила бывают, за какие провинности как наказывают, какие наказания «стыдные», а какие «не так уж стыдные». Так что на первом этапе обучения в школе он может не столько испытывать чувство стыда, сколько рассуждать по поводу правил. Ребенку еще предстоит узнать о нормах поведения, усвоить эмоциональные отношения к этим нормам, сформировать потребность в дисциплине, в выполнении школьных правил и затем притязать на признание со стороны учителя не только в сфере самого учения, но и в исполнении правил. Поэтому правила, которые усваивает ребенок, следует поднимать в его сознании до понимания их непреложности, обязательности. Поведение ребенка должно определять не наказание за невыполнение правила, а понимание необходимости выполнения правила.

Взрослые предстают перед ребенком как некий идеал его будущих возможностей. Отношением к взрослому опосредованы многие поступки детей.

Подростки вызывают у младших школьников особое отношение — восхищение их ловкостью, смелостью, самостоятельностью. Младший школьник подростка относит, как и себя, к детям. С большой нежностью он смотрит на подростка, видя в нем свое если не ближайшее, то вполне возможное будущее.

Притязание на признание среди сверстников. В младшем школьном возрасте сверстники вступают в сложные отношения, в кото-

рых *переплетены отношения возрастной приязни к сверстнику и отношения соперничества.* Притязания на успех среди сверстников теперь отрабатываются прежде всего в учебной деятельности или по поводу учебной деятельности.

Теперь уже в учебной деятельности потребность в признании проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет *«быть как все»*, а с другой — *«быть лучше, чем все»*.

Стремление «быть как все» возникает в условиях учебной деятельности из-за многих причин. Во-первых, дети учатся овладевать обязательными для этой деятельности учебными навыками и специальными знаниями. Учитель контролирует весь класс и побуждает всех следовать предлагаемому образцу. Во-вторых, дети узнают о правилах поведения в классе и школе, которые предъявляются всем вместе и каждому в отдельности. В-третьих, во многих ситуациях ребенок не может самостоятельно выбрать линию поведения, и в этом случае он ориентируется на поведение других детей.

В младшем школьном возрасте вообще, но особенно в первом классе, ребенку свойственны выраженные конформные реакции на незнакомые для него ситуации.

С младшими школьниками проводился эксперимент, который представлял собой модификацию метода подставной группы С. Аша. Согласно С. Ашу, подставная группа — это специально организованная группа лиц, находящихся в сговоре с экспериментатором. Экспериментатор договаривается, что в ходе работы члены группы по очереди будут давать определенный неверный ответ по конкретному вопросу. Так как испытуемый не подозревает о сговоре, он считает себя членом группы. Именно поэтому группа и называется подставной.

В данном эксперименте были отобраны три ребенка, которым объясняли, что нужно давать определенный ответ на каждый вопрос. Наиболее удобным для детской подставной группы объяснением необходимости неправильных ответов было следующее: «Мы должны узнать, умеют ли ребята вашего класса различать цвета, для этого хорошо бы попытаться их запутать. Как в игре в путаницу».

Экспериментаторы рассаживают подставную группу и испытуемого вместе в одном ряду. (При этом испытуемый как бы случайно оказывается с края). Экспериментатор инструктирует группу, объясняет, что он сейчас будет показывать таблицы, а дети должны будут говорить, какого цвета квадраты на этих таблицах. Экспериментатор делает вид, что объясняет всем (подставная группа помнит о заговоре). Опыт начинают лишь в том случае, когда экспериментатор убеждается, что испытуемый понял, что от него требуется.

Первое предъявление. На таблице два одинаковых интенсивно-красных, равных по величине квадрата.

Экспериментатор указывает на левый квадрат, спрашивает одного ребенка из подставной группы: «Какого цвета квадрат?» — «Красный», — отвечает ребенок.

Экспериментатор указывает на правый квадрат: «Какого цвета квадрат?» — «Красный», — должен быть ответ.

Затем спрашиваются второй и третий ребенок из подставной группы. Наконец, предлагается ответить испытуемому.

Второе предъявление. На таблице два квадрата. Интенсивность окраски левого, как и на первой таблице, та же — квадрат ярко-красный. Правый менее насыщенный, его можно назвать розовым.

Все члены подставной группы на вопрос: «Какого цвета квадрат?» — оба квадрата называют красными. Последним отвечает испытуемый.

Третье предъявление. На таблице два квадрата. Левый квадрат постоянно одной интенсивности — ярко-красный. Правый представляет смесь двух цветов — розового и светло-синего. Все члены подставной группы сначала левый, затем правый квадрат называют красными. Последним отвечает испытуемый.

Четвертое предъявление. На таблице два квадрата. Левый — ярко-красный, правый — разбавленный синий. Все члены подставной группы называют левый красным, правый тоже красным. Последним отвечает испытуемый.

Пятое предъявление. На таблице два квадрата. Левый — ярко-красный, правый — интенсивно-синий. Все члены подставной группы левый, а затем правый квадрат называют красным. Последним отвечает испытуемый.

Результаты. (Ответы испытуемых учеников о цвете правых квадратов на все пять предъявлений.)

1. Валерий А. Предъявление № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Внешне спокоен.)

2. Ира Л. № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Внешне спокойна.)

3. Сережа М. № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Очень взволнован, взгляд тревожный.)

4. Сережа Т. № 1 — «красный», № 2 — «розовый», № 3 — «Забыл, есть такие карандаши», № 4 — «синий», № 5 — «Почему красный? Синий». (Очень доволен, что его пригласили на опыт.)

5. Марина Ф. № 1 — «красный», № 2 — «розовый», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Огорчение на лице.)

6. Коля Л. № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — молчит, № 5 — молчит. (Отчужденное выражение лица. Пытливо смотрит на экспериментатора.)

7. Гоша З. № 1 — «красный», № 2 — «розовый», № 3 — «фиолетовый», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Недоумевает. Порывается задать вопрос, но не задает.)

8. Миша Л. № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Внимательно смотрит на таблицу, старается овладеть лицом и не выразить удивления.)

9. Женя К. № 1 — «красный», № 2 — «розовый», № 3 — «бордовый», № 4 — «красный», № 5 — «синий, конечно». (Отвечает бойко. Спрашивает: «А зачем все это?»)

10. Маша М. № 1 — «красный», № 2 — «розовый», № 3 — «фиолетовый», № 4 — «голубой», № 5 — «синий». (Волнуется.)

11. Лена У. № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Волнуется. Переводит взгляд с одного ребенка на другого.)

12. Лена Т. № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Вначале на лице явное выражение удивления. Затем старается овладеть мимикой.)

13. Кирилл X. № 1 — «красный», № 2 — «розовый», № 3 — «фиолетовый», № 4 — «голубой», № 5 — «синий». (Отвечает уверенно.)

14. Андрей X. № 1 — «красный», № 2 — «красный», № 3 — «красный», № 4 — «красный», № 5 — «красный». (Смятение, испуган.)

И так далее весь класс. Выше приведены ответы детей из одного детского сада. В типичной ситуации, когда эти ребята были в подготовительной группе, они обнаружили полную самостоятельность.

Дома Андрюша спрашивает: «Мама, а зачем это они так глупо отвечали? На синий говорили, что он красный?»

— А почему ты на синий говорил, что он красный?

Андрюша: Я? Я как все... Так зачем они так отвечали?

— Видишь ли, это такой эксперимент... Выясняли, кто сам думать не умеет, повторяет за всеми.

Андрюша: Нечестно! Пусть меня обратно спросят. Я знаю!

— «Обратно» ничего не бывает. Впредь думай как следует. И будь самостоятельным.

Андрюша: Нечестно... Я больше никогда не попадусь на ваши штуки.

— Вот и замечательно.

Андрюша: Вот увидишь. (Из материалов В. С. Мухиной.)

В незнакомых ситуациях ребенок чаще всего следует за другими вопреки своим знаниям, вопреки своему здравому смыслу. При этом независимо от выбора поведения он испытывает чувство сильного напряжения, смятения, испуга.

Конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей младшего школьного возраста. Это проявляется в школе на уроках (дети, например, часто поднимают руку вслед за другими, при этом бывает, что они внутренне вовсе не готовы к ответу), это проявляется в совместных играх и в повседневных взаимоотношениях.

Стремление *«быть лучше, чем все»* в младшем школьном возрасте проявляется в готовности *быстрее и лучше выполнить задание, правильно* решить задачу, написать текст, выразительно прочитать. Ребенок стремится утвердить себя среди сверстников.

Правила оценивания знаний учащихся гласят: при оценке знаний учащихся первых классов применяются словесные формы поощрения за

успехи в обучении и указания на недостатки в усвоении изучаемого материала в соответствии с требованиями, имеющимися в программе. Знания и умения учащихся должны соответствовать требованиям, определенным программой, отметки в баллах не выставляются.

Оценивание знаний учащихся с помощью отметки имеет глубокие психологические последствия.

Специальным методом экспертных оценок ответов первоклассников было показано, что несколько более высокая успеваемость обнаружена у детей, которых учитель систематически оценивает отметкой (среднестатистический балл — 4,27), несколько более низкая успеваемость у детей, которых не оценивают отметкой (среднестатистический балл — 4,22). Сами по себе эти цифровые данные не имеют статистически значимых различий. Однако сама отметка оказывает существенное влияние на психическое самочувствие ребенка в школе.

Ребенок приходит в школу с волнением и радостью. Он в меру своего возраста понимает необходимость учиться, принимает новый для себя статус школьника. Многие годы практиковалось оценивание знаний младшего школьника отметкой. Значение отметки быстро доходит до сознания ребенка. *Ведь отметка — знак.* И как всякий знак, она принимает значение оцениваемых знаний.

Если в практику оценивания достижений детей вводится отметка, они быстро понимают значение отметок «2», «3», «4», «5». Отметка «2» означает, что ты совсем не справился с заданием, твоя работа никуда не годится. Отметка «3» означает, что ты справился с заданием, но работа твоя «средняя», «так себе». Отметки «4» и «5» означают, что задание выполнено хорошо и отлично.

Психология восприятия ребенком отметок такова, что очень быстро отметка из знака его успеха (неуспеха) в познавательной деятельности превращается в знак, оценивающий его личность в целом. Этому способствует, конечно, реакция взрослых. Родители и знакомые (а часто и незнакомые) прежде всего спрашивают у ребенка, какие отметки он получает в школе. При этом они выражают удовлетворение лишь самыми высокими отметками. По поводу других отметок выражается разочарование, которое автоматически травмирует малыша.

Учитель, пользуясь отметкой как педагогическим инструментом, способствует тому, что дети начинают оценивать друг друга через получаемые отметки. Если отметка выступает в качестве критерия оценивания ребенка, он начинает заниматься накопительством знаков, представляющих его в наилучшем виде, он начинает копить пятерки.

Кирилл гордо заявляет: У меня уже десять пятерок!

— Долго ты их будешь считать?

Кирилл: Десять лет! Интересно же знать, сколько пятерок человек заслужит.

Весь класс, в котором учатся Кирилл и Андрей, занимается подсчетом отметок. (Из материалов В.С.Мухиной.)

В специальном исследовании притязаний на признание было показано, как плохие отметки одного ребенка вызывают чувство злорадства у некоторых детей. В свою очередь успех вызывает у других чувство зависти.

Андрюша пришел из школы окрыленный.

— А у меня пять по арифметике и за диктант! Мы сегодня писали диктант.

Кирилл: А у меня только четыре. Я предложение одно начал с маленькой буквы. Я, правда, исправил, но грязь получилась. Вот за это.

«Четыре — хорошая оценка», — говорят ему. Кирилл соглашается, но ему не по себе. Через некоторое время Кирилл начал придираться к Андрею, который играет. Восклицает: «Какой чепухой ты занимаешься!» Ставит возле брата стул и старается помешать ему играть. Кирюше предлагают посидеть одному в другой комнате.

Кирилл (*норовисто*): Я не хочу здесь сидеть. А я встану и уйду.

— Хорошо. Встань и уйди.

Кирилл: Не хочу уйти. Буду здесь.

— Нет, уходи!

Кирилл: Я все понял. Я плохо себя веду.

— И ты завидовал Андрюше!

Кирилл: Нет! А знаешь, какие плохие слова он говорил?!

— Ты не о том сейчас говоришь. Неужели ты не можешь порадоваться за брата? Андрюша никогда не завидует твоим пятеркам.

Кирилл: Я тоже не буду завидовать. (Из материалов В.С.Мухиной.)

Таким образом у ребенка может возникнуть срыв (состояния и поведения) в связи с получением плохой отметки или в связи с тем, что у другого ребенка отметка лучше.

Отметка, как замечательно сказал Ш.А.Амонашвили[1], представляет собой педагогическую Бабу Ягу, переодетую в Добрую Фею. Именно поэтому отметка особенно осложняет жизнь детям. Начав понимать зависимость своего положения в классе от отметки, ребенок превращает ее в фетиш — в знак, который определяет его место в жизни. Поэтому низкая отметка травмирует психику, создает комплексы неполноценности, а высокая отметка дает повод малышу к зазнайству и высокомерию.

Нередко учителя пытаются заменить отметки звездочками, флажками, а также цветными шариками и всевозможными изображениями. Это не спасает положения: зависимость ребенка от отметки в любой форме сохраняется. Любые знаки, как только они приобретают значение отметки, вызывают у ребенка соответствующие реакции: если ребенок получает знак своего неуспеха, он

---

[1] См.: *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.

огорчается, если успеха — ликует. Все виды знаков в качестве отметки создают ту же психологическую ситуацию, что и отметка.

У каждой деятельности свой престиж. Оценка, которую ученик получает на уроке, есть объективная мера его знаний, мера выполнения им учебных обязанностей. Плохую оценку нельзя компенсировать ни послушанием, ни раскаянием, ни успехами в других начинаниях. В качестве оценки для ребенка выступают похвала учителя, условные значки, которые вводит учитель и, наконец, баллы, выражаемые цифрами (5, 4, 3, 2 и даже 1). Учебная деятельность развивает у ребенка не только потребность добиваться успеха в учении, но и представить себя среди окружающих сверстников. Именно стремление утвердить себя среди одноклассников меняет установки ребенка на учение.

Младшие школьники легко замещают символами знаний сами знания — ведь так важно утвердить себя среди других и продемонстрировать свое преимущество перед другими. Они начинают заниматься накопительством символов: считают звездочки, разноцветные точки, отметки — все то, что предлагают им для оценки успехов учителя. При этом более успешные *ликуют*, *похваляются*, менее успешные ***впадают в уныние***, ***начинают завидовать***.

Притязания ребенка на значимое место в учебной деятельности порой могут принимать безнравственные формы. Неуспех, неудача других может вызвать чувство превосходства.

Если отношение взрослого к ребенку по поводу успеха или неуспеха в учении строится на сравнении его с другими детьми, то у ребенка может одновременно возникнуть установка на достижение успеха и сопутствующее ей отчуждение от других детей. Это сразу же проявляется в поведении: зависть, конкуренция становятся типичным спутником детских отношений.

Притязающему на признание ребенку становится сложно сорадоваться успешному, сопереживать неуспешному. Помимо учебной деятельности в других ситуациях, значимых для детского общения, ребенок также стремится к самоутверждению. Дети постоянно сравнивают свои достижения с достижениями других. Для них важно «Кто ловчее?», «Кто быстрее?», «Кто первый?» и т.п. Один мальчик лучше кидает камни. Другой отличается большей ловкостью в борьбе. Третий замечательно рассказывает сказки. Одна девочка лучше всех поет. Другая — самая красивая. Третья — самая добрая и т.д. Когда же есть «самый-самый», другие хотят взять реванш — они вступают в борьбу, в противостояние. Соревновательный мотив дает острые эмоциональные переживания: в случае промахов и неудач ребенок расстраивается до слез, для компенсации неуспеха хвастает чем-либо или третирует более успешного; в случае своего успеха ликует и снова хвастает. *Соревновательный мотив обращен к самолюбию*, он стимулирует ребенка к совершенствованию своих способностей и умений и в то же самое время

создает у него состояние тревожности. Внутренняя жизнь ребенка полна напряжения.

В то же время огромное значение для развития личности младшего школьника приобретают *мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений* с другими детьми. Как мы об этом уже писали, потребность в положительных эмоциях — первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию других детей является одним из основных мотивов его поведения.

Стремление к положительным взаимоотношениям со сверстниками определяет и характер поведения ребенка — он хочет быть не только лояльным, но и приятным другим детям. При этом если речь идет о детях, к которым ребенок привык и с которыми у него уже установились дружеские отношения, то здесь он может проявлять самостоятельность в суждениях и поступках. Во взаимоотношениях со знакомыми сверстниками ребенок уже может противостоять, если ему предлагают сказать или совершить что-нибудь такое, что противоречит его знаниям о нормах поведения и его внутреннему чувству порядочности.

Половая идентификация. Младший школьник уже знает о своей принадлежности к тому или иному полу. Он уже понимает, что это необратимо, и стремится утвердить себя как мальчик или девочка.

Мальчик знает, что он должен быть смелым, не плакать, уступать дорогу всем взрослым и девочкам. Мальчик присматривается к мужским профессиям. Он знает, что такое мужская работа. Сам пытается что-то отпилить, что-то забить. Очень гордится, когда эти его старания замечены и одобрены. Мальчики стараются вести себя, как свойственно мужчинам.

Девочка знает, что она должна быть приветливой, доброй, женственной, не драться, не плеваться, не лазать по заборам. Она приобщается к домашней работе. Когда ее хвалят за то, что она рукодельница и хозяюшка, она вспыхивает от удовольствия и смущения. Девочки стремятся уподобиться женщинам.

В классе девочки и мальчики при общении друг с другом не забывают о том, что они противоположны: когда учитель сажает мальчика и девочку за одну парту, дети смущаются, особенно если окружающие сверстники реагируют на это обстоятельство. В непосредственном общении у детей можно наблюдать некое дистанцирование в связи с тем, что они «мальчики» и «девочки». Однако младший школьный возраст является относительно спокойным в плане выраженной фиксации на полоролевых отношениях.

Особое, подспудное воздействие на половую идентификацию ребенка младшего школьного возраста начинает оказывать *языковое пространство родного языка*, в котором содержится бесконечное число значений и смыслов, определяющее формирование психологических установок на половую идентификацию.

Исстари отношения мужчин и женщин отличали исконный труд и социальные роли. Собственно в дифференцированном труде и распределении других социальных обязанностей мужчин и женщин проходила половая идентификация. Традиционная дифференциация остается в самосознании людей как некий эквивалент принадлежности к полу. Читая книги, сравнивая людей в их реальных отношениях, ребенок исподволь приобщается к создаваемой в культуре человечества половой дифференциации. В антонимах — парах слов с противоположными значениями — содержатся множества смысловых и эмоционально окрашенных противоположностей, которые позволяют «схватить» полярные проявления качеств, признаков свойств мужского и женского начала в человеке. Лексические единицы словарного состава языка оказываются тесно связанными не только как понятия, отражающие предметный и социальный мир, окружающий человека, не только как понятия, отражающие психические действия человека, его действия и деятельность, но и как феноменологически значимые константы, отражающие отношение традиционной культуры к явлениям социальной жизни людей. К числу таких констант можно отнести антонимы, выражающие отношения мужчин и женщин, сформированные историей развития человечества. Это антонимы, предлагающие воспринять мужское и женское начало как противоположности единой пары: мужчина—женщина, мужик—баба, юноша—девушка, мальчик—девочка, старик—старуха. Сюда присоединяются антонимы, которые, в свою очередь, создают своеобразный ряд, наполняющий понятия «мужчина»—«женщина», «мужской»—«женский» оценочным отношением (мужественно—женственно, мужественность—женственность, мужественный—женственный). Сюда же можно отнести антонимы: мужество—трусость, мужество—слабость и т.д., что тоже подспудно закладывает установки на оценочное отношение к мужскому и женскому полу.

В пословицах и поговорках, составляющих художественную ткань народных сказок, беспрестанно подчеркивается противоположность и единство мужского и женского начала — добрый молодец и красна девица, добрый (от добро — имущество, достаток, стяжание) — хороший, надежный, дельный, сведущий, умеющий, усердный, исправный, добро творящий, склонный к благу и др.; красна — красива, пригожа.

О достоинствах мужчины: «Великий муж», «Доблесть мужа», «Муж высокого рода»; о связи мужа и жены: «Где муж, там и жена», «Без мужа — не жена», «Жена без мужа — вдовы хуже», «Жена без мужа — всего хуже».

О женщине: «Девкою полна улица, женою полна печь», «Добрая жена дом сбережет, плохая рукавом растрясет», «Счастлив игрой, да несчастлив женой», «Худо мужу тому, у кого жена боль-

шая в дому», «Силен хмель, сильнее хмеля сон, сильнее сна злая жена», «Не муж в мужьях, кем жена владеет», «Бей жену до детей, а детей до людей», «Муж с женой ругайся, а третий не мешайся», «Не у всякого жена Марья...»[1].

Народная мифология, сказки изобилуют весьма специфическими оценками мужчин и женщин, где мужчина представлен в высшей степени в разнообразных ипостасях, а женщина — прежде всего как хорошая или плохая мужняя жена.

Особое значение и смысл приобретают слова, связанные с половой идентификацией мужчин: «мужать» — приходить в возмужалость, расти, крепнуть, входить в возраст; «мужаться» — крепиться духом, стоять за что-то доблестно, крепко, не падая духом, не робеть; «мужевать» — рассуждать, раздумывать, соображать, толковать, обсуждать здраво, как должно мужу; «мужество» — состояние мужчины или пола вообще (противоположность — женство), стойкость в беде, борьбе, духовная крепость, доблесть, храбрость, отвага, спокойная смелость в бою и опасности; терпение и постоянство (противоположность — робость, нерешимость, упадок духа, уныние); «мужественный», о внешности: осанистый, видный, могучий, величавый, дюжий; о духе: доблестный, стойкий, крепкий, храбрый, отважный, спокойно-решительный.

Совсем противоположный образ по значению и смыслу — образ женщин. Слова, связанные с половой идентификацией женщин: «женота» — женщины, бабы, женство, женский пол; «женовать» — быть женою, замужем; «женочка» — жена; «женский», принадлежащий, свойственный женщинам, женскому полу, для него назначаемый, к нему относящийся; «женство» — совокупность свойств женщины; «женственность» — нравственные качества женщины (сравнить по содержанию с мужеством: «Мужчину мужество красит, а женщину женство, женственность»)[2].

В современном языке «мужчина» и «женщина» стали более унифицированными антонимами, но все-таки за ними тянется шлейф из родового и феодального самосознания предков, что реально затрудняет объявленное в законах равенство. *При гражданском равенстве психологическое равенство полов не утверждено в пространстве языковой культуры.*

Сегодня «мужчина»: 1) лицо, противоположное по полу женщине; 2) взрослый человек мужского пола в отличие от мальчика, юноши; 3) нравственная характеристика человека, отличающегося мужеством, твердостью. «Мужество» — качество, присущее мужчине (присутствие духа в опасности, в беде, храбрость, бесстрашие, душевная стойкость, смелость).

---

[1] Подобрано по материалам Вл.Даля.
[2] Там же.

Сегодня «женщина»: 1) лицо, противоположное по полу мужчине; 2) взрослый человек женского пола в отличие от девочки, девушки; 3) лицо женского пола как воплощение женственности. Женственность — качество, присущее женщине (мягкость, нежность, слабость, миловидность).

Формирование значений и смыслов языковых единиц, несущих в себе не только обозначение, но и экспрессивное отношение, отражает истинное, глубинное движение человеческого самосознания, которое соответствует естественноисторическому развертыванию отношений полов и половой идентификации.

Сложившиеся в языке лексические единицы и их комплексы дают возможность отыскать в легендах, мифах, сказках некие сюжетные воплощения идей, сконцентрированных в отдельных понятиях, антонимах, пословицах и поговорках. Таковы русские народные сказки (например, «Муж да жена», «Сказка о злой жене», «Жена-спорщица», «Жена-доказчица», «Охотник и его жена» и др.), где мужчина и женщина вступают в противоборство друг с другом. В то же время в сказках присутствуют и романтические образы, в которых отражены чаяния об идеальных отношениях, о Премудрых царицах, добрых и преданных Сестрицах и мужественных Царевичах. Так, сказки и легенды, собранные А. Н. Афанасьевым 150 лет тому назад, сделались неотъемлемой частью русской культуры, иллюстрируют жизненные отношения мужчин и женщин.

В языке есть не только нерасторжимые комплексы, но и обратимые взаимодействия образов, что дает возможность «искать причины душевных явлений»[1]. В народных сказках, пословицах и поговорках множество понятий, антонимов, которые переворачивают, казалось бы, нерасторжимые комплексы сложившихся значений и смыслов. Бездонность богатства родного языка и многозначность психологических явлений, связанных непосредственно с образами мужчин и женщин, ребенку еще предстоит открывать в будущем.

Помимо знаково-символической среды русского языка ребенок может получать образцы мужественности и женственности в культуре графических, живописных и скульптурных образов. Но здесь требуется специальная работа, так как детей не часто водят в музеи, а в школе на уроке учитель обычно не демонстрирует и не обсуждает иллюстрации мужской и женской красоты и стати. Так же плохо обстоит дело с образами, которые создаются на театральных сценах. Современный ребенок мало бывает в театре.

Остается искусство кино. В нашей российской кинокультуре богатый фонд высокохудожественных фильмов по мотивам народных сказок, по классическим литературным произведениям,

[1] *Потебня А.А.* Мысль и язык. — Киев, 1993.

которые могут нести в себе некие идеальные образы мальчиков и девочек, юношей и девушек, мужчин и женщин.

Однако традиционные условия половой идентификации через «слово», графические и живописные образы, образы кино и театральных героев и подражание отношениям и половым ролям мужчин и женщин еще не охватывают возможностей воздействия на ребенка. Он приобщается и к квазикультуре телевизионных «мыльных опер», мультсериалов, боевиков, триллеров и другой телепродукции, которая демонстрирует телесные выражения мужественности (поза «мачо» — демонстрация мужчиной своей половой принадлежности, специфическая агрессия; «угроза фаллосом» — жест рукой, символизирующий половое насилие, агрессию; жест «фак» и другие действия, сопровождаемые словами, которые представляют человека как агрессивного сексуального объекта) и новую культуру женской агрессии. Именно в младшем школьном возрасте ребенок начинает осваивать лексику выразительных движений мужчин и женщин, распространенную в мире квазикультуры.

Современные младшие школьники не только читают народные сказки и хорошую художественную литературу. В их руки попадают многочисленные комиксы, дети смотрят бесчисленные «видики», которые несут особый заряд установок на то, чтобы рассматривать мужчин и женщин с новых позиций. Очевидно, этот «социальный заказ» времени создает новые установки на самосознание детей и по-своему окрашивает процесс их половой идентификации.

Волнующие пространства, созданные человеческим духом, — предметный мир, знаковые системы и прежде всего язык; реальные социальные отношения мужчин и женщин — формируют у ребенка множество установок, ассоциаций, образов, определяющих его ориентации на себя как мужчину или женщину.

Психологическое время личности. Суждения ребенка младшего школьного возраста о своем прошлом, настоящем и будущем еще достаточно примитивны. Обычно реально ребенок этого возраста живет сегодняшним днем и ближайшим будущим.

Далекое будущее для младшего школьника в целом абстрактно, хотя, когда ему рисуют радужную картину его будущих успехов, он сияет от удовольствия. Его намерения быть сильным, умным, мужественным мужчиной или доброй, приветливой, женственной женщиной, безусловно, похвальны, но сегодняшний ребенок предпринимает для этого лишь некие символические усилия, полагаясь на благие порывы.

В специальном исследовании детям первых-вторых классов предлагали два варианта изображения жизненного пути человека. В первом варианте обозначались этапы жизненного пути от рождения: игра — учение — трудовая деятельность — отдых в старости. Во втором обозначались этапы возрастных периодов в семейных отношениях от рождения: младенец —

малыш — дошкольник — младший школьник — старший школьник — свадьба — семья и дальнейшее ее развитие до старости.

Ребенку предлагалась проективная ситуация: «Если к тебе придет волшебник и предложит перенести тебя в любой возраст, где бы ты хотел оказаться?» После чего ребенок, рассмотрев эти изображения, должен был показать на какое-нибудь одно звено, обозначающее возраст и деятельность, которые он видит для себя в будущем наиболее привлекательными.

Оказалось, что основной интерес детей в проективных ситуациях направлен в будущее, на возраст активной деятельности и наивысшей социальной значимости. Подавляющее число мальчиков хочет активно трудиться, иметь профессию; девочек, кроме этого, интересует создание своей собственной семьи.

Личное прошлое имеет для младших школьников двоякое значение. Во-первых, ребенок уже имеет свои собственные воспоминания. Образы его памяти ярки и эмоциональны. Ребенок 7—12 лет в норме освободился от амнезии раннего возраста. Память хранит зрительные представления, которые воспроизводятся в виде обобщенных воспоминаний, трансформирующихся в этом возрасте за счет обогащения ребенка жизненным опытом и символической культурой языка. Ребенок любит «возвращаться» в детство и заново переживать дорогие ему истории. Эти истории сегодня приносят ему удовлетворение и доставляют открытую радость. От дурных воспоминаний, как правило, ребенок стремится освободиться. Во-вторых, в период адаптации к школе в первом и втором классах многие дети выражают искреннее сожаление о том, что стали старше. Эти дети хотели бы вернуться в прошлое, в свое дошкольное детство без удручающих и утомляющих их обязательств учиться и учиться. Желание стать маленькими и не ходить в школу может быть у учащихся и в третьем, четвертом классах. В этом случае ребенок нуждается в психологическом сопровождении и поддержке.

Социальное пространство личности ребенка младшего школьного возраста определяется значениями и смыслами обязанностей и прав, которые он по-прежнему усваивает в обыденной жизни, а также значениями и смыслами обязанностей и прав, которые открываются ему в школьной жизни.

Младший школьник реально еще не знает своих прав, тем более не может их отстаивать.

Дома взрослые лишь иногда, походя рассказывают детям о том, что человечество добилось таких прав для ребенка, которые предоставляют ему возможность нормально развиваться в физическом, умственном и нравственном отношении, которые подтверждают его право на любовь и понимание, которые обосновывают его право на игры и учение в настоящем и будущем и подтверждают право на достоинство.

Конечно же, при этом ребенок 6—11—12 лет не может осознать все значение своих прав, но понять, что он, как всякий человек, имеет права, он может. Это может поднять в нем чувство личности.

В обыденной жизни ребенок пользуется правом на еду, сон, прогулки, игры и развлечения и многое другое. Он любит своих близких, особенно маму и папу, и это тоже его право — иметь и любить своих родителей. Он имеет и другие привязанности и отстаивает свое право на симпатию к конкретному ребенку, может даже противостоять взрослому, если тот не одобряет его выбор.

Взрослые много говорят ребенку о его обязанностях. Он рано узнает, что должен быть послушным, воспитанным, хорошим ребенком. Это, безусловно, верное начало воспитания человека. «Надо» — мотив, который превращает несмышленыша в человека. Ребенок должен осознавать свои человеческие обязанности перед другими людьми и перед самим собой. Понятие «надо» многообразно: от категорического табуирования до выражения пожелания.

Развитый младший школьник знает доступные его разумению нормы поведения. Эти знания усваиваются в практике общения со взрослыми, сверстниками и детьми других возрастов. Ребенок знает обязанности и понимает их значение, он может объяснить, почему, для чего и зачем нужно вести себя тем или иным образом. Знание норм поведения само по себе еще не обеспечивает нравственного развития личности. У ребенка в практике общения со взрослыми и сверстниками должны сложиться привычки правильного поведения. В привычке представлена эмоционально переживаемая побудительная сила: когда ребенок действует, нарушая привычное поведение, у него возникает чувство тревоги, ощущение дискомфорта. Сформированные привычки обеспечивают то поведение, которое мы и называем хорошим воспитанием. Школьник уже может быть вежливым, приветливым и доброжелательным в своих проявлениях.

Знание норм поведения и привычки поведения не существуют сами по себе. В процессе воспитания у ребенка вырабатывают эмоциональное отношение к нравственным нормам. В обыденной жизни ребенок реагирует на любое проявление взрослых, сверстников, подростков. Важно, чтобы у него сложилось правильное отношение к пороку, к хулиганству, к хамству. Он должен быть эмоционально обучен ужасаться недостойному поведению людей и желанию не быть «плохим».

Младший школьник может быть вежливым и при этом испытывать удовлетворение от своего поведения. Однако вежливое поведение может иметь многозначную мотивацию. В одном случае он может действовать по велению сердца, в другом — по долгу, в третьем он может работать на публику, чтобы взрослые сказали: «Ах!» — «Ах, какая хорошая девочка!» Именно ради такой оценки

ребенок может нарочито демонстрировать свою воспитанность. В то же время вежливые формы поведения ребенок может использовать как ключ к решению своих ситуативных проблем, как «волшебное слово», которое открывает дверь ко многим радостям жизни. Так, девочка Наташа в шестилетнем и семилетнем возрасте постоянно обращалась к своей маме со словами: «Мамочка, извини, пожалуйста! Я тебе не помешала? У меня к тебе просьба... Если тебя не затруднит, то дай мне, пожалуйста...» (дальше следовала просьба). Умиленная и довольная своим ребенком мама исполняла просьбу... В младшем школьном возрасте ребенок в действительности может быть ориентирован на сам поступок. Именно тогда, когда в нравственном поступке ребенок черпает для себя удовлетворение, его нравственное развитие идет правильным путем. Таким образом, за вежливостью ребенка предстоит рассмотреть мотивы этой вежливости и строить отношения в зависимости от качества мотивов. При этом каким бы то ни было поведение ребенка — невежливым, вежливым лишь по форме, вежливым по существу, — его воспитание все равно еще только начинается.

Когда ребенок попадает в новые для него условия воспитания — в школу, он сразу понимает, что это совершенно исключительная ситуация, требующая от него строгого самоконтроля в системе новых правил. Он подходит к осознанию своих обязанностей, своего долга, своего человеческого «надо». В то же время он может узнать и даже интуитивно понять то, что нет обязанностей без прав.

В психологии установлено, что развитие нравственных чувств происходит в результате «переселения внутрь» нормативных знаний и тех нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. Еще в дошкольном детстве у ребенка начинают складываться нравственные чувства, среди которых чувства долга и ответственности занимают важное место. В младшем школьном возрасте чувство ответственности за себя начинает интенсивно развиваться под влиянием условий учебной деятельности и позиции ученика.

Ответственность представляет собой способность понимать соответствие результатов своих действий необходимым целям, нормативам. Ответственность пробуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга. Ответственность должна занимать самое высшее положение в иерархии всех мотивов школьника. По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое, если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы.

Ребенок способен понимать нравственный смысл ответственности. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со значимыми взрослыми и сверстниками он получает достаточный опыт ответственного поведения. Нравственная культура, развитость чувства

ответственности до школы будут определять отношение ребенка к своим новым обязанностям в школе.

Учебная деятельность требует от ребенка не только развитых познавательных способностей (внимания, памяти, мышления, воображения), не только волевых качеств и познавательных интересов, но и чувства ответственности.

Учителю достаются разные дети. Одни отличаются добросовестностью, ответственностью, другие, напротив, — отсутствием этих качеств. Очень важно с самого начала развивать у учеников индивидуальное и групповое чувство ответственности: «за себя самого» и «за весь наш класс».

Мы уже не раз говорили о том, что эмоционально-положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует на притязания соответствовать положительному этическому эталону. Индивидуальная эмоциональная заинтересованность в том, чтобы быть достойным самоуважения и уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости и эмоциональной потребности соответствовать положительному нравственному эталону. *Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности.*

Ответственность за себя, за своих одноклассников во время урока формируется благодаря сотрудничеству учителя с каждым ребенком и со всем классом. Постепенно через коллизии, которые возникают на уроках, сталкиваясь с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, дети овладевают правилами, обретают ответственность за себя и за свой класс.

Мы уже говорили о том, что ребенок, взаимодействуя с хорошо знакомыми сверстниками, может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако это не постоянная линия поведения младшего школьника, а возможность, проявляющаяся лишь в исключительных случаях.

Стремление следовать положительному нравственному эталону и способность соотносить свои поступки с этим эталоном реализуются лучше, если рядом взрослый, который проконтролирует и оценит усилия ребенка. Если этот контроль снимается, ребенок нередко готов действовать в соответствии с ситуативно возникшим желанием. Когда младшим школьникам предлагали вопрос «Что ты будешь делать, если превратишься в невидимку?» (этот вопрос дает возможность ребенку вообразить ситуацию, в которой отсутствует социальный контроль), дети нередко видели себя разгуливающими по классу, по коридорам школы, играющими, но не сидящими за партами. Ребенок нуждается в доброжелатель-

ном контроле и в положительной оценке взрослого. Правильное поведение в присутствии взрослого — первый этап морального развития. И хотя потребность вести себя по правилам и приобретает личностный смысл для ребенка, его чувство ответственности наилучшим образом раскрывается в присутствии взрослого.

Формирование положительных личностных качеств через соотнесение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами будет эффективным, если взрослый общается с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не соответствовать положительной модели. Если взрослый приравнивает будущее поведение ребенка к положительному эталону, это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка. Поведение ребенка становится устойчиво правильным.

Психологический смысл происходящего в поведении ребенка сдвига состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно ребенок обретает чувство ответственности за свое поведение.

Рассудочное и аффективное отношение к правилам, нравственным нормам развивается у ребенка через эмоционально-оценочное отношение к нему взрослого. Именно взрослый помогает ребенку осмыслить рациональность и необходимость соответствующего данному моменту поведения, поступка. Именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку в данный момент санкционирует определенный тип поведения.

Потребность в признании проявляется и в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах: он рефлексирует, пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благодарность, признавали и ценили его хороший поступок. ***Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений.*** В этом случае очень важно поддержать ребенка, поскольку невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого может привести его к потере уверенности в своих возможностях.

Общение с взрослыми и другими детьми дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. В определенных жизненных ситуациях ребенок сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важным моментом в нравственном развитии ребенка становятся знание норм морали и понимание их ценности и необходимости. Эти знания ребенок получает прежде всего от взрослых в форме полярных эмоциональных оценок: в одном случае ребенка хвалят, в другом — выражают полное неудовольствие им (конечно, здесь определяющее значение имеет отношение самого взрослого к правилам и нормам; важно также, при-

держивается ли взрослый этих правил и норм сам или требует их соблюдения лишь от ребенка). Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни.

Социальное пространство в современной жизни людей не очерчено однозначными правилами и обязанностями — оно обусловлено многими составляющими, которые недоступны ребенку. Это провозглашаемая или подразумеваемая идеология государства, традиционные нормативы, нравственные требования религий, реалии межэтнических и реалии экономических отношений людей, естественноисторическая нестабильность правовых и моральных критериев. Безусловно, столь сложная система зависимостей, обязанностей и свобод находится за пределами самосознания ребенка младшего школьного возраста.

Из всей совокупности сложных взаимодействий внутри социального пространства, которое предстоит осваивать ребенку, самыми ясными для него являются правила взаимодействия с другими людьми. Помимо отношений в семье и ближайшем заинтересованном окружении ребенок осваивает нормативность школьной жизни, нормативность двора, улицы, где сосуществуют сверстники, более старшие и младшие дети. Если ребенок воспитывается в религиозной семье, он осваивает нормативность и ценности религиозных отношений и движения духа к самосовершенствованию. В регионах совместного проживания представителей разных этносов ребенок очень рано присваивает стиль межэтнических отношений; у него формируется глубинно присущая ему эмоциональная позиция по отношению к своему и другому этносу, проживающему в едином геоисторическом пространстве.

В регионах совместного проживания нескольких этносов учитель непременно должен иметь представление о том, что такое национальное самосознание и психология межнациональных отношений.

В самосознании каждого человека особое место занимает его отношение к своей национальной принадлежности и отношение к представителям иных национальности, этноса. Для каждого человека в отдельные моменты жизни может стать остро актуальным взаимодействие на уровне межнациональных отношений. Общение представителей разных этнических общностей — это весьма сложная психологическая проблема. За каждым человеком стоят его национальное самосознание и сложившееся в культуре отношение к представителям других наций.

Ребенок исподволь, в перипетиях повседневного взаимодействия с представителями своей и другой нации присваивает исконное деление, существующее в человеческой культуре: «Мы» и «Они». Это противопоставление складывалось в истории каждо-

го этноса и связано с борьбой за территории, обычаи, верования и др. Обыденное сознание семьи не удерживает конкретных исторических событий, разъединяющих народы друг с другом. Но отдельный человек как представитель своей нации, этноса включен в эти отношения. И ребенок присваивает от значимых ему близких эмоциональное отношение к представителям другой нации, проживающих на общей или смежных территориях.

Эмоциональные отношения — первое, что присваивает ребенок от значимых взрослых, и это то, что может определить выбор его поступка в пространстве социальных отношений представителей разных этносов.

Развитие чувств. Новые грани чувств ребенка младшего школьного возраста развиваются прежде всего внутри учебной деятельности и по поводу учебной деятельности. Конечно, все те чувства, которые появились у него в дошкольном возрасте, продолжают оставаться и углубляться в повседневных отношениях с любимыми близкими взрослыми. Однако социальное пространство расширилось — ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил.

Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книжкам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру. Учитель разными средствами учит ребенка чувствам прекрасного, комического и др., и ребенок через внешнее подражание или внутреннее глубинное проникновение в явление открывает для себя палитру новых человеческих эмоций и чувств. Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся его чувства.

Мы говорили выше о *чувстве ответственности*, которое представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Ответственность сопряжена с поступком и представляет собой чувство, которое переживает человек по поводу соответствия или несоответствия поступка ситуации. Чувство ответственности знаменует собой рефлексию как соотносящее действие, сопровождаемое эмоциональной оценкой всего комплекса отношений. Наиболее интенсивно это чувство развивается в условиях учебной деятельности.

Очень важно также еще одно значимое для развитой личности чувство — *сопереживание другому.*

В коллизиях межличностных отношений ребенка с другими людьми — со взрослыми и сверстниками — возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека. В непосредственном общении со зна-

чимыми взрослыми, в играх и соревнованиях со сверстниками, в процессе учебной деятельности развиваются социальные качества ребенка, так или иначе поворачивающие его к другим людям. Это прежде всего *самолюбие*, выражающее стремление не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими. Позитивными качествами социального развития является *расположение к другим людям* (взрослым и детям), которое в непосредственном общении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию. Сопереживание развивается через многообразные способы воздействия на ребенка, при этом вначале особое значение имеет подражание.

Сопереживание — это переживание чего-либо вместе с другим (другими), разделение чьих-либо переживаний; это и действие по отношению к тому, кому сопереживают. Развитая способность к сопереживанию включает в себя весь диапазон этого состояния: во-первых, это *сострадание* (жалость, возбуждаемая несчастьем другого человека) и *сочувствие* (отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого); во-вторых, это *сорадость* (переживание чувства удовлетворения радостью и успехом другого).

Сопереживанию ребенок учится через механизм подражания. Следование какому-либо образцу называется *подражанием*. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств. Действия, поступок, мимика, пантомимика воспроизводятся на основе физиологических механизмов. Подражание чувствам происходит на основе как физиологических, так и психологических механизмов.

Сопереживанию ребенок учится через подражание внешним проявлениям этого состояния человека и через подражание поступкам, сопутствующим сопереживанию.

Подражание действиям сопереживания, которые проявляют взрослые по отношению друг к другу, к детям, животным, приводит ребенка к тому, что он научается проявлять всю внешнюю атрибутику сопереживания и действительно способен испытывать короткие приливы состояния сопереживания к другим. Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, легко переносятся им на персонажей сказок, рассказов, стихов. Наиболее яркое сопереживание проявляется при слушании сказок и рассказов, когда речь идет о персонаже, который попал в беду. Особое сочувствие ребенка вызывают положительные герои, но он может пожалеть и злодея, если тому приходится очень плохо. Так, юные телезрители сострадают волку из мультипликационной серии «Ну, погоди!».

Чувства, испытываемые ребенком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий.

У детей чувства в большой мере определяют их отношение к миру. Мы уже знаем о детской склонности к анимизму — склон-

ности приписывать животным, растениям и неживым предметам способность чувствовать, как человек. Знакомясь с человеческими переживаниями и действиями, ребенок склонен приписывать их всему окружающему его миру. Он сопереживает дереву, потому что ему одиноко у края дороги, собачке, которая смотрит на него с балкона, потому что она скучает и хочет побегать.

Вместе с тем дети способны подумать о другом, проявить к нему сочувствие в случае своего успеха. Ребенок может даже сказать: «Не огорчайся! У тебя получится в другой раз».

Сопереживание успешного ребенка неуспешному создает особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее.

Такова картина развития способности к сопереживанию у детей в ситуациях обыденной жизни.

Придя в первый класс, ребенок сразу попадает в новые психологические условия своего существования. Во-первых, это исключительно реальные отношения, которые строятся по поводу учебной деятельности. Во-вторых, эти отношения учебной деятельности вольно или невольно ставят ребенка в ситуацию, когда он вынужден сравнивать себя с другими — с их успехами в учебной деятельности, с их прилежанием и поведением. Он попадает в отношения соревнования. В-третьих, учебная деятельность по своему психологическому содержанию нацеливает ребенка учиться — учить себя, т.е. смысл учебной деятельности в развитии своих умений, способностей, качеств.

По всем указанным причинам способность к сопереживанию должна получить свое дальнейшее развитие в новых условиях.

На уроке все дети выполняют общее задание учителя. Каждый должен уметь, не мешая другим, сосредоточиться на выполнении задания. Лишь на этапе контроля все дети обращают свое внимание друг на друга.

В отношениях учителя и ученика существует своя особая связь по поводу учебной деятельности. Выполнив задание, каждый ребенок тянет руку. Он жаждет, чтобы именно его вызвал учитель. Он жаждет утвердиться в правильности своего ответа, он ждет похвалы учителя. Каждый направлен на учителя. Он даже не воспринимает ответа одноклассника — ему хочется ответить самому, даже если его ответ совпадет с предыдущим ответом другого ученика. Притязание на признание со стороны учителя как бы отчуждает каждого ребенка от других детей.

Учитель должен оценивать ответы детей. Порицание, указание на ошибку могут вызвать смущение, огорчение, агрессию и негативное поведение. Похвала у одного вызывает бурную радость, и он с победоносным видом может оглядеть остальных, у другого — наряду с удовлетворением и чувство смущения. Неуспешность одноклассника одни дети встречают равнодушно, другие — со злорадством.

Успешность одноклассника может натолкнуться на равнодушие одних и зависть других детей. Очень мало сопереживающих, сорадующихся. Здесь, конечно, дело не в том, что ребенок не способен к сопереживанию из-за своего эгоизма. Он просто не обучен сопереживанию в новых для него условиях. Учитель, безусловно, должен специально заниматься развитием нравственных качеств у детей своего класса. Развитию способности к сопереживанию следует уделять особое внимание. Способность к сопереживанию — это показатель духовности, интеллигентности человека. Сопереживание открывает рефлексивные способности человека проникать своими чувствами и умом в состояние другого, предвидеть возможное его поведение, оказывать моральную и реальную поддержку. Ребенок, пришедший в школу, еще не обучен сопереживанию в условиях новой деятельности.

У учителя есть реальные возможности и средства правильно сориентировать ребенка. Особое значение при этом имеет авторитет учителя. Он источник знаний, он оценивает достижения ученика. Он любим и почитаем — он первый учитель. Действенных способов воздействия учителя реально три: убеждение, внушение, организация подражательной идентификации.

Учитель может разъяснять, *убеждать*, он может обосновывать необходимость бережного отношения друг к другу. Каждый может не справиться с заданием. В конце концов, каждый имеет право ошибиться. Надо оказывать поддержку неуспешному, ведь он и так огорчен. В то же время каждый успешный в данный момент может в другом случае не справиться с новой задачей. Не надо задаваться — это некрасиво, можно попасть в глупое положение: над задавакой, попавшим в беду, все будут смеяться. У каждого неуспешного есть шанс постараться и стать успешным. Любое состояние человека — временное. Разъяснение требует аргументирования — доводов, доказательств. Дети способны хорошо понять разъяснение, если оно касается значимых для них отношений и ситуаций.

Учитель может *внушать*. Для этого он должен обладать техникой внушения. Здесь не нужна аргументация. Внушение — воздействие на волю, сознание, побуждение к определенным поступкам прежде всего через первую сигнальную систему. Это воздействие осуществляется голосом, интонацией, мимикой. Внушающая речь отличается от повествовательной. С помощью интонографа и электронной вычислительной машины было показано отличие физических характеристик внушающей речи от повествовательной. С психологической точки зрения особенно значимы эффективность, эмоциональность говорящего и степень выраженности уверенности в том, что говорится. Если учитель постоянно с брезгливостью и возмущением будет относиться к зависти, злорадству и зазнайству, то внушающая сила его чувств даст позитивные результаты.

Учитель может работать на *подражательной идентификации*, на механизме отождествления ребенка со значимым взрослым. Ребенок младшего школьного возраста еще очень подражателен. И эту подражательность усиливает смена места в системе общественных отношений — приход ребенка в школу. Неопределенность, которую испытывает ребенок в школе, повышает его подражательность.

Подражательность ребенка может быть непроизвольной и произвольной.

Непроизвольная подражательность приводит к заимствованию манеры поведения одноклассников, учителя. Эта подражательность базируется на физиологическом имитационном механизме — на демонстрируемом образце. Здесь ребенок бессознательно заимствует действие.

Через имитацию учитель может легко сформировать у ребенка навыки культурного поведения, сам выступая как образец. Если учитель доброжелательно общается с детьми в классе, со своими коллегами, с родителями детей, если во всех ситуациях обыденной жизни он приветлив, улыбчив, обходителен, то дети заимствуют эту манеру поведения. Надо помнить, что ребенок непроизвольно подражает любым проявлениям, а не только красивым и достойным.

Произвольное подражание представляет собой волевой акт, который надстраивается над непроизвольным подражанием. В этом случае ребенок целенаправленно воспроизводит то или иное действие, пытается доподлинно воссоздать его в соответствии с образцом. Повторяя за учителем слоги, воспроизводя фонемы, ребенок осваивает родной и другой языки через механизмы непроизвольного и произвольного подражания. Через эти механизмы ребенок осваивает действия физической культуры, изобразительной деятельности, пения, трудовые навыки и т.д.

Учитель может успешно пользоваться подражательностью своих учеников для воспитания у них продуктивных социальных привычек и чувств.

Сопереживание как очень важное социально значимое качество может получить свое особое развитие через подражание поведению учителя с детьми по поводу их неуспеха и успеха. Если учитель, оценивая знания ребенка, сообщает ему о неуспехе и при этом сочувствует ему, огорчается вместе с ним, то именно так будут вести себя в дальнейшем и дети.

РАЗДЕЛ III

ОТРОЧЕСТВО

Отрочество, подростковый возраст — период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации (от 11—12 до 14—15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности. Однако раскрывающееся его сознанию общество жестоко инициирует его.

В современном информационном обществе стремление подростка к статусу взрослого — мечта малодоступная. Поэтому в отрочестве подросток обретает не чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности. Подросток психологически попадает в зависимость от предметного мира как ценности человеческого бытия. Живя в предметном мире с момента появления на свет, сызмальства осваивая его по функциональному назначению и эстетической значимости, подросток начинает фетишировать этот мир. Благодаря тому, что он входит в подростковые сообщества, которые представляют себя через присущие времени и возрасту знаковые системы, в число которых входят и определенные вещи, подросток превращается в потребителя: потребление вещей становится содержанием его жизни. Приобретая вещи в личное владение, он обретает ценность в собственных глазах и в глазах сверстников. Именно через присущие подростковой культуре вещи происходит регулирование отношений внутри возрастных групп. Для подростка становится значимым обладание определенным набором вещей, чтобы поддерживать свое чувство личности.

Сегодня, когда в России появляется тенденция вслед за так называемыми развитыми странами к превращению в общество потребления, потребительские аппетиты подростков несказанно возрастают.

Конечно, вещи — среда обитания, условие духовного и физического развития, желанная и необходимая собственность. Однако общество потребления предлагает вниманию подростка выбор и регулярное обновление массы вещей, которые не могут принять участия в его развитии и вовсе не обязательны для его благополучного бытия.

Современный подросток подпадает в большой мере под внушающее воздействие побуждающей рекламы, порабощающей вещной потребности, подавляющее воздействие даров (не только данайцы были опасны своими дарами); под знаковые манипулирования сознанием через так называемые жестуальные предметы (традиционные, ценные и др.[1]) и тому подобные трансформации мира вещей.

В современном мире вещи могут стать растлителем подростков по многим причинам: 1) став основной ценностью, побуждающей мотивацию и представления о полноте жизни; 2) став фетишем, превращающим в раба вещей; 3) поставив в зависимость от дарителей и побуждая тем самым к зависти и агрессии.

Современный «отроческий бизнес» не только не решает проблемы «Подросток в мире вещей», но по-своему порабощает подростка.

Отрочество — период, когда подросток начинает по-новому оценивать свои *отношения с семьей.* Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто привычно, из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Отчуждение по отношению к семье внешне выражается в негативизме — в стремлении противостоять любым предложениям, суждениям, чувствам тех, на кого направлено отчуждение. Негативизм — первичная форма механизма отчуждения, и она же является началом активного поиска подростком собственной уникальной сущности, собственного «Я».

Стремление осознать и развить свою уникальность, пробуждающееся чувство личности требуют от подростка обособления от семейного «Мы», доселе поддерживающего в нем чувство защищенности традициями и эмоциональной направленностью на него. Однако реально находиться наедине со своим «Я» подросток еще не может. Он еще не способен глубоко и объективно оценивать самого себя; он не способен в одиночестве предстать перед миром людей как уникальная личность, которой он стремится стать. Его потерянное «Я» стремится к «Мы». Но на этот раз это «Мы» («Мы — группа», *У. Г. Самнер*) составляют сверстники.

Отрочество — это период, когда подросток начинает ценить свои *отношения со сверстниками.* Общение с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку смотреть на себя по-новому. Стремление идентифицироваться с себе подобными порождает столь ценимую в общечеловеческой культуре потребность в друге. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в отрочестве. Именно через дружбу подросток усваивает черты высокого взаимодействия

[1] См.: *Бодрийяр Ж.* Система вещей. — М., 1995.

людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т. п. Дружба дает также возможность через доверительные отношения глубже познать другого и самого себя. При этом именно в отрочестве человек начинает постигать, как глубоко (а иногда и непоправимо для дружбы) ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснении отношений, ссор. Дружба, таким образом, не только учит прекрасным порывам и служению другому, но и сложным рефлексиям на другого не только в момент доверительного общения, но и в проекции будущего.

Дружба в отрочестве, так же как и общение в группе, благодаря стремлению подростков к взаимной идентификации повышает конформность во взаимоотношениях. Если подростки в семье негативисты, то в среде сверстников они нередко конформисты. Правда, этот конформизм группового общения может весьма быстро смениться взаимным негативизмом, но все-таки конформизм преобладает.

Отрочество при всей сложности психологических взаимодействий с другими людьми (взрослыми и сверстниками) имеет глубинную привлекательность своей направленностью на созидание. Именно в отрочестве подросток нацелен на поиск новых, продуктивных форм общения — со сверстниками, со своими кумирами, с теми, кого любит и уважает. Стремление к созиданию проявляется и в сфере осваиваемых идей и знаний.

По инерции детства большая часть подростков остро реагирует на свои восприятия, память, речь, мышление и старается придать им блеск и глубину; они переживают радость от приобщения к познанию; моральные ценности, качества личности (самостоятельность, смелость, воля) также становятся для них объектом самовоспитания. Интенсивно умственно работая и столь же интенсивно бездельничая, подросток постепенно осознает себя как личность.

Подростки стремятся переосмыслить то, что они сделали предметом своего интеллектуального постижения, и, прочувствовав, выдать и утвердить это как продукт своего собственного мышления.

Отрочество благодаря потребности познать себя (идентификация с собственным «Я») и стремлению открыть через постоянные рефлексии свою ускользающую сущность лишает подростка спокойной душевной жизни. Тем более что именно в отрочестве диапазон полярных чувств чрезвычайно велик. У подростка пылкие чувства, подчас ничто не может остановить его в стремлении к избранной цели: для него не существует в этот миг ни нравственных препон, ни страха перед людьми и даже перед лицом смерти. Глаза его исторгают пламень страсти, взгляд непреклонен. Кроме собственной цели — весь мир ничто. Но уходит порыв. Рас-

точительство душевной и физической энергии не остается без последствий — вот он уже впал в оцепенение, он вял и бездейственен. Глаза его потухли, взгляд пуст. Он опустошен, и кажется, ничто не придаст ему сил. Но еще чуть-чуть — и он вновь охвачен страстью новой цели.

Однако рефлексии на себя и других открывают в отрочестве глубины своего несовершенства — и подросток уходит в состояние *психологического кризиса.* Субъективно это тяжелые переживания. Но кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами таких глубин, о которых он даже не подозревал в детстве. Подросток через собственные душевные муки обогащает сферу своих чувств и мыслей, он проходит трудную школу идентификации с собой и с другими, впервые овладевая опытом целенаправленного обособления. Все это помогает ему отстаивать свое право быть личностью.

Глава 8

УСЛОВИЯ И ОБРАЗ ЖИЗНИ

§ 1. Социальная ситуация в жизни подростка

Социальная ситуация как условие развития и бытия в отрочестве принципиально отличается от социальной ситуации в детстве не столько по внешним обстоятельствам, сколько по внутренним причинам. Подросток продолжает жить в семье (или в учреждении интернатного типа), учиться в школе (или училище), он окружен по большей части теми же сверстниками. Однако сама социальная ситуация трансформируется в его сознании в совершенно новые ценностные ориентации — подросток начинает интенсивно рефлексировать на себя, на других, на общество. Теперь уже иначе расставляются акценты: семья, школа, сверстники обретают новые значения и смыслы. В шкале ценностей подростка происходят сдвиги. Все освещается проекцией рефлексии, прежде всего самые близкие: дом, семья.

В условиях семьи. Подросток, как правило, живет вместе со своей семьей. Он вошел в семью через свое рождение, привык к близким так, как привыкают к ним в детстве. Теперь наступает пора оценок близких.

В детстве ребенок был погружен в поле семейной идентификации. Семейное «Мы» — первая группа, которая принимается в детстве априори, как данность. Сами родители, родственники, принадлежащий им мир вещей, семейные традиции, стиль взаимо-

отношений в детстве воспринимаются как неизменная сущность бытия. Однако, приобретая жизненный опыт, подросток открывает для себя многообразные семейные отношения, которые отличаются от родительской семьи. В то же время он начинает испытывать потребность расстаться с фамильной идентификацией, растворяющей его в лоне семьи. Он испытывает потребность в более универсальной, более широкой идентичности и одновременно в укреплении своего собственного чувства личности, в обособлении своего «Я» от семейного «Мы». Поэтому подросток обращает свой критичный взор к семейным традициям, ценностям и фетишам.

Сама семья занимает прежние позиции по отношению к подростку.

Обычно семья относится к подростку в соответствии со сложившимися семейными (и родовыми) традициями. Здесь мы найдем продолжение тех же стилей воспитания, которые были направлены на ребенка еще в детстве.

Семья с высокой рефлексией и ответственностью понимает, что ребенок взрослеет и что с этим надо считаться, изменяя стиль взаимоотношений. К подростку начинают относиться с учетом появившегося у него чувства взрослости. Не навязывая своего внимания, родители выражают готовность обсудить его проблемы. «Как дела у тебя, Петр?», «Я готов выслушать тебя, Петр», «Я могу тебе помочь в этом, Петр». В таком ключе взрослые из хорошо рефлексирующих семей выражают готовность к сотрудничеству с подростком. Главное в такой семье — сохранение столь желанного для отрочества чувства самоуважения.

Характер подростка из семьи с высокой рефлексивностью и ответственностью развивается вполне благополучно (если, конечно, здесь нет угнетающих это развитие предпосылок). Он строит свои отношения с окружающими (взрослыми и сверстниками) преимущественно по адекватно лояльному типу. Ценностные ориентации подростка в такой семье направлены на проникновение в ценности всего многообразия реальной действительности: предметного мира, образно-знаковых систем, природы, самого социального пространства непосредственных отношений людей. Высокая рефлексия окружения создает благоприятные условия для духовного развития подростка.

Семья отчужденная. В этой семье к подростку относятся так же, как и в детстве, — им мало интересуются, избегают общения с ним и держатся от него на расстоянии. Отчужденные родители уже сделали свой вклад в развитие характера своего ребенка: он или тоже стал носителем отчужденных форм поведения и обладателем отчужденной души, или приобрел горький комплекс собственной неполноценности. Тенденции развития его характера как способа взаимодействия с другими людьми уже отчетливо прояв-

ляют себя: превалируют нигилистические реакции, ажиотированная агрессия или неадекватная лояльность, пассивный стиль поведения.

Подросток в такой семье чувствует себя лишним. По большей части он устремляется на улицу к своим сверстникам, где ищет удовлетворения в общении. Стиль общения со сверстниками дублирует, как правило, способы его взаимодействия в семье. Отчужденная семья может ограничить возможности ребенка в развитии.

Семья авторитарная по сложившимся стереотипам продолжает предъявлять подростку те же жесткие требования, что и в детстве. Обычно, если это было принято ранее, здесь продолжают применять и физические наказания (в детстве — шлепали, теперь могут «врезать»). В авторитарной семье подросток так же одинок, несчастен и неуверен в себе, как и в детстве. Однако тенденции развития его характера уже отчетливо вырисовываются: он становится носителем авторитарного способа взаимодействия с людьми или, напротив, демонстрирует униженную неадекватную лояльность, пассивность, за которой стоит высокая невротизация неуверенного в себе подростка. Авторитарная семья также может ограничить возможности подростка в развитии.

Семья с попустительским отношением. В такой семье продолжает господствовать принцип вседозволенности: подросток уже давно «сел на голову» родителям и хорошо освоил способы манипулирования ими. Эгоизм и сопутствующая ему конфликтность — основные характеристики характера подростков из таких семей. Здесь подросток несчастлив вдвойне: сам по себе возраст — уже кризис личностного развития плюс еще недостатки, сформированные в его личностной позиции отношениями вседозволенности, чего ему никогда не предложит действительная жизнь.

Подросток из семьи с попустительским стилем отношения к нему обычно не усваивает позитивных форм общения: адекватная лояльность ему неизвестна. Он опирается на те способы воздействия на других, которые успешно питали его эгоизм все годы жизни в семье, — агрессию (которая выражается в необоснованной нетерпимой требовательности — «Я так хочу!», «Я сказал!») и нигилизм. Попустительская семья лишает подростка возможности осознать закономерности общественных отношений и делает его несостоятельным в реальных взаимоотношениях с другими.

Семья гиперопекающая. Подросток в такой семье вырос под пристальным вниманием и заботой родителей, у которых масса своих внутренних проблем, возникающих по большей части на основе личных трагедий и комплексов. С подростком родители по-прежнему не расстаются, опекают его не только извне, но и стремятся завладеть и его душевными переживаниями. Здесь подросток, как и в детстве, неуверен в себе. В случае необходимости он не может дать отпор, но и не способен сам построить позитивные отноше-

ния. Он пассивен, принужденно лоялен. Он инфантилен по своим социальным реакциям, и на эту его особенность уже реагируют сверстники, дающие ему детские прозвища типа «Малыш», «Маменькин сынок», «Детский сад» и др.

Описанные стили отношений к подростку демонстрируют лишь тенденции условий развития личности в отрочестве. Реальная жизнь может оказаться мягче, благополучнее или жестче, ужаснее, непостижимее. *В семье может быть одновременно множество разнообразных стилей общения*, обусловленных неоднородностью культурных уровней ее членов (дедушек, бабушек, родителей, других родственников). Подросток может стремиться к идентификации со своими родителями, но может занимать и отчужденную позицию.

Вероятность жить в идеальных условиях семьи для подростка весьма мала еще и потому, что он теперь сам начинает продуцировать свои способы общения, усвоенные в семье, что нередко настораживает и изумляет родителей: «Как ты смеешь со мной так разговаривать!», «Молоко на губах не обсохло, а он туда же!» и т.д. Привыкнув к полной зависимости своего ребенка в детстве, родители нередко не желают отпустить своего подростка с отведенного для него места. Однако нормальные, здоровые психически, любящие родители все-таки стремятся решать возникающие проблемы со своими подросшими детьми. Они всеми силами стараются обеспечить подростку чувство защищенности, создать условия для нормального существования и развития.

В то же время подросток, в поисках своего «Я» отчуждаясь от родителей и одновременно любя их по-прежнему, учится учитывать очень разные планы человеческих чувств и поступков. Он учится заново — теперь уже на уровне возрастной отчужденности — строить новые отношения со своей семьей — с теми, кто растил и заботился о нем, — по своему разумению. Через жизненные коллизии в семье подросток открывает, что мир не делится на «белое» и «черное», что нельзя просчитать отношения чисто арифметически. Конечно же, к этим простым открытиям подросток подходит не вдруг. Но он начинает накапливать опыт и учится пониманию и компромиссам.

Подростки, живущие в деградирующих семьях, где родители дерутся, принимают алкоголь, наркотики, распутничают, обычно заражаются этими недугами еще в детстве. Подросток может быть причислен к алкоголизирующей или наркотизирующей группе, если подобные проступки повторяются достаточно часто (1—2 раза в месяц). Но даже если он только попробовал из рук потерявших контроль родителей запретного зелья, он преступил тем самым нормативные общественные запреты. Для подростка, еще не вкусившего запретного зелья, мотивационная готовность к употреблению алкоголя или наркотиков также чрезвычайно велика. В отдельных, счастливых, случаях подросток из алкоголизирующей,

наркотизирующей или распутной семьи начинает столь активно противостоять деградации, что ему хватает духовных сил вырваться из предложенных жизнью условий существования и идти своим путем.

В неполной семье (здесь чаще нет отца) подросток начинает себя чувствовать особенно некомфортно. Ведь именно в этот период возникает острое чувство потребности в отце, ибо половая идентификация у подростков осуществляется в соотнесении себя с родителями обоего пола. Кроме того, для подростка очень значима его общая социальная ситуация, которая формируется, помимо прочего, и составом семьи. Наличие обоих родителей положительно представляет подростка в среде ровесников. Отсутствие отца ослабляет его социальную позицию.

Подросток в приемной семье — сложная проблема в отрочестве, особенно если он знает, что его отец и мать не являются биологическими родителями. Если же ему повезло и он обрел хорошую семью, он все-таки постоянно испытывает внутреннее напряжение и неуверенность в том, как к нему относятся его приемные родители. В то же время его волнует и то, как оценивают лично его сверстники в связи с тем, что он не имеет кровной семьи.

Особая проблема в современной российской семье — взаимоотношения по поводу вещной и финансовой зависимости подростка. До недавнего времени (до 1991 г.) подростки в подавляющем числе случаев полностью зависели от финансового положения семьи и от педагогических взглядов родителей относительно карманных денег подросшего чада. Взрослые нередко пользовались этим «рычагом», стремясь привести своего ребенка к повиновению. Подросток зачастую попадал в тупиковое положение: он жаждал свободы и не мог избавиться от столь обидной финансовой зависимости. Последствия такой ситуации оказывались печальными: они приводили к побегам из дома, к воровству, к групповому ограблению, случалось — и к попыткам самоубийства. Конечно, не только финансовые проблемы были и остаются источником конфронтации в семье взрослых и подростка.

Сегодня экономическая ситуация иная: подростки могут сами честно подработать, продавая газеты, моя машины, работая курьерами и т.д. Однако возможность подработать самостоятельно может внести в семейные отношения и определенную напряженность. Родители, подогревающие мысль о том, что «мы тебя кормим и поим, одеваем и обуваем», рискуют тем, что однажды, почувствовав себя «экономически самостоятельным», подросток громогласно, с циничной ухмылкой предложит возместить расходы или отделиться и питаться и одевать себя отдельно. Кроме этого, напряженность в семье могут вызвать и внешние социальные проблемы.

Обретение финансовой самостоятельности в наше время весьма опасно для подростков с социальной и психологической точек зрения. В России для них нет пока традиционных способов зараба-

тывания денег. Подросток может легко оказаться втянутым в теневые финансовые отношения взрослых. Поэтому проблема «Дети и деньги» весьма актуальна для каждой семьи, в которой подрастают дети.

Деньги, являясь знаком благосостояния, в то же время выступают как эквивалент вещи. Подросток оценивает вещи, принадлежащие семье, как престижные или как не имеющие ценности. Современный подросток может, исходя из критериев стоимости вещей, начать оценивать свою семью как «богатую» или как «бедную». Оценка материальных предметов, принадлежащих семье или отсутствующих в семье, может стать критерием достоинств родителей.

Особенно остро такие тенденции проявляются в исторические моменты, производящие перелом, переворот, разлом, преобразование и другие радикальные перестройки. Так, сегодня в России сложившиеся прежде в культуре оценки обретают иные значения: перестраивается отношение к предметному миру, к межличностным отношениям. Место отдельного человека или семьи среди других людей определяется теперь в большей мере, чем прежде, не только личными качествами, но и обслуживающими вещами, которые репрезентируют их в социальных отношениях (дом, квартира, произведения искусства, денежные знаки, земля и другие престижные в конкретный момент развития общества вещи). Сегодня общество находится в состоянии маргинальности, что сказывается непосредственно на сензитивных к социальным явлениям подростках.

Особые условия жизни в отрочестве — пребывание в учреждениях интернатного типа. Если подростки находятся здесь с первых лет (с младенчества) и раннего возраста, они адаптируются к жизни в таком учреждении. Они достаточно хорошо чувствуют специфику взаимоотношений служащих здесь взрослых, ориентируются в официальной и неофициальной их иерархии и, исходя из реального их поведения, хорошо знают им цену. В то же время подросток, живущий в интернате, достаточно тонко ориентируется в иерархии межличностных отношений и интуитивно стремится найти в ней свое место. Как об этом уже говорилось выше, еще в детстве у ребят стихийно складывается детдомовская солидарность, выражаемая в позиции «Мы». Это психологическое образование хотя и возникает в детстве, но по-настоящему формируется именно в отрочестве. «Свои» пользуются защитой вне дома перед теми, кто из семьи, — это «чужие». Здесь особая нормативность: «чужого» можно провести (и это будет предметом особой похвальбы). При этом детдомовский подросток вполне отдает себе отчет в возможных последствиях.

У подростков, лишенных родительского попечительства, масса проблем, которые неведомы их сверстникам из нормальной

семьи. Эти подростки психологически отчуждены от людей («Они»), и это дает им свободу к правонарушениям. Скученность во всех помещениях приводит к необходимости постоянно контактировать с другими, что создает эмоциональное напряжение, тревожность и одновременно усиливает агрессию. В условиях интерната у подростков складывается агрессивный, игнорирующий или пассивный тип поведения и эмоционального реагирования. Адекватный, лояльный тип поведения формируется крайне редко. Это происходит в случае, если подросток обладает внутренней силой и его ценностные ориентации направляют его на идентификацию с идеалом или с реальным человеком, счастливо встреченным им.

Подросток, попавший в интернат из хорошей семьи в результате трагических обстоятельств (неожиданная смерть обоих родителей, например), оказывается вдвойне несчастным: с одной стороны, он страдает из-за столь трагического сиротства — неожиданного лишения родителей, с другой — из-за новых, неведомых для него условий существования. В учреждении интернатного типа стиль взаимоотношений и взрослых, и детей ужасает его. Подросток в силу малого жизненного опыта, несформированности его как личности ощущает свое пребывание в интернате как крах всей своей жизни. Чувствуя принципиальное отличие новенького, прибывшего из благополучной семьи, собственно интернатские подростки могут начать притеснять его, мстя ему за его благополучную прежнюю жизнь. Здесь много нюансов — ведь каждый вновь поступивший привносит в общение сверстников свою культуру, свою особую личность из другой, также особой жизни. Однако сильный духовно, лидер по натуре, новенький может повести за собой своих сверстников из детского дома.

Как бы ни складывались условия жизни в подростковом возрасте, ориентация на семью и потребность в ней в этот период жизни чрезвычайные.

В школе и в училище. В отрочестве, как и в детстве, подросток продолжает посещать школу или переходит в училище. Однако в отрочестве меняется внутренняя позиция по отношению к школе и учению. Так, если в младших классах ребенок был психологически поглощен самой учебной деятельностью, то теперь подростка в большой мере занимают собственно взаимоотношения со сверстниками. Именно взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса в отрочестве.

Подросток, не игнорируя учение, придает особое значение общению. В общении со сверстниками он расширяет границы своих знаний, развивается в умственном отношении, делясь своими знаниями и демонстрируя освоенные способы умственной деятельности. Общаясь со сверстниками, подросток постигает разные формы взаимодействий человека с человеком, учится рефлексии

на возможные результаты своего и чужого поступка, высказывания, эмоционального проявления.

Если в детстве особая школа социальных отношений игра, то в отрочестве этой школой становится общение. Именно в этот период подросток учится осмысливать свои конформные и негативные реакции на предлагаемые ситуации, отстаивать право на самостоятельный выбор возможного поведения, учится подавлять импульсивные действия (какими бы они ни были: стереотипными, сложившимися в семье или идущими от непосредственной эмоциональной реакции на неожиданно новую для него ситуацию).

Так как большую часть времени подросток проводит в школе, то правильно считать, что в стенах школы создаются условия для развития его личности. Эти условия могут формировать взрослые. Взрослый друг, взрослый кумир — довольно редкое явление в индивидуальной жизни подростка. В этом возрасте уважаемый взрослый чаще всего достояние подростковой группы, если это учитель, руководитель спортивной секции, научного объединения и др. Другое дело — массовый кумир (например, певец). Он является предметом обожания многих, объединяя их одной общей эмоцией, что чрезвычайно ценно для подростков. И в том и в другом случае взрослые выступают для подростков в качестве некоего значимого человека, который становится предметом группового обожания и подражания. Очень важно поэтому, кто из взрослых занял этот пьедестал.

И все-таки для подростка наиболее значим другой подросток. «Я» подростка жаждет соединиться с «Я» другого подростка. И самые сладкие часы их жизни, когда наконец-то они могут вновь встретиться. Это обычно происходит после школы. Вторая часть дня может проходить для подростка в более разнообразных условиях: дома, в спортивных клубах, в творческих художественных объединениях, а также в местах, которые могут быть скрыты от контролирующего ока общественного мнения, — будь то двор, лестничная площадка дома или поляна в лесу. Главное — сумерки и наступающая ночь не только рождают эмоциональные чувства, но и подтверждают взрослость подростка, который оторвался от детства и теперь уже может себе позволить не идти спать, а быть с приятелями.

Конечно же, каждое историческое время дарует нам подростков, которые размышляют о смысле жизни, о духовном в человеке, о своем предназначении в жизни, как и обо всем другом, ценимом человечеством во все времена. Ведь подростков окружают живопись, музыка, книги и прекрасные люди, готовые раскрыть перед ними духовное богатство человечества. Едва притронувшись к возвышенному, подросток тут же стремится поделиться своими чувствами и мыслями со сверстником. Он не может не делиться, делиться — это его сущностная особенность.

В то же время каждое историческое время формирует и других подростков, тяжелых для себя и окружающих. Эти подростки кучкуются возле злачных мест, присваивая агрессивные формы воздействия на окружающих. И здесь они делятся друг с другом своим опытом.

Для некоторых подростков именно в этом возрасте судьба как бы уже предопределена: разнополюсные ориентации в отрочестве уже определили жизненный путь, внутреннее отношение к себе и другим. Но жизнь в действительности куда сложнее: неожиданные катаклизмы в один момент могут сломать подростка или долго не давать ему прийти в себя; в то же самое время в его жизни может произойти такое событие, в результате которого он как бы заново увидит мир, в его сознании произойдет переворот, и он станет «другим человеком».

Безусловно, социальная ситуация жизни подростка во многом определяет его становление как личности. Но в ней самой нет тех определенных условий, конкретных людей и обстоятельств, которые всякий раз со всей определенностью оказывали бы на подростка только благотворное или только негативное влияние. Да и сами подростки крайне редко бывают однозначно чистыми и духовными или «грязными» и «низменными»: сколь разнообразны условия жизни, столь многогранны и подростки.

Конкретное время, безусловно, определяет во многом ориентации сензитивного к нему отрочества: «каковы веки, таковы и человеки». Однако время «сегодня» в действительности несет в себе пласты культуры предшествующих поколений, вбирая при этом утопии и антиутопии, создаваемые человечеством, обращенным в будущее. Все это формирует общий фон социальной ситуации, влияющей на развитие личности подростка.

Социальная ситуация обладает таким разнообразием условий и всевозможных провокаций для испытания подростком самого себя, что взрослый в силу уже сложившихся ценностей подчас не может даже их себе представить. Подросток может стремиться к самому прекрасному достоянию человеческого духа. Для этого он идет в консерваторию, в картинную галерею, в разнообразные музеи, едет в экспедиции в поисках памятников архитектуры, путешествует и т.д. Он же может обследовать катакомбы, искать контакты с бездомными в предвкушении неизведанного, изучая меру человеческого падения. Можно сказать, что в отрочестве происходит чрезвычайное расширение социальных условий бытия подростка: и в пространственном отношении, и в плане увеличения диапазона духовных проб. В отрочестве человек стремится пройти через все, чтобы затем обрести себя. Конечно, это опасное стремление для несформировавшейся личности. Без поддержки взрослого друга подросток может остаться в асоциальном пространстве, так и не поднявшись на высоты духовной жизни.

§ 2. Учебная деятельность и ориентация на труд

Учебная деятельность. Учеба в школе или в училище занимает большое место в жизни подростка.

Позитивное здесь — готовность подростка к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Для подростка становятся привлекательными самостоятельные формы занятий. Подростку это импонирует, и он легче осваивает способы действия, когда учитель лишь помогает ему.

Конечно, интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеют подача материала учителем, умение увлекательно и доходчиво объяснить материал, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения. Постепенно на основе познавательной потребности формируются устойчивые познавательные интересы, ведущие к позитивному отношению к учебным предметам в целом.

В этом возрасте возникают новые мотивы учения, связанные с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, профессиональных намерений, идеала.

Знания приобретают особую значимость для развития личности подростка. Они являются той ценностью, которая обеспечивает подростку расширение собственно сознания и значимое место среди сверстников. Именно в подростковом возрасте прикладываются специальные усилия для расширения житейских, художественных и научных знаний. Подросток жадно усваивает житейский опыт значимых людей, что дает ему возможность ориентироваться в обыденной жизни. В то же время впервые подросток начинает сам искать художественные и научные знания. Вместе со сверстниками он ездит в художественные и научно-просветительские музеи, ходит на лекции, в театры.

Эрудированный подросток пользуется авторитетом у сверстников как носитель особого фетиша, что побуждает его приумножать свои знания. При этом сами по себе знания доставляют подростку истинную радость и развивают его мыслительные способности.

Знания, которые получает подросток в процессе учебной деятельности в школе, также могут приносить ему удовлетворение. Однако здесь есть одна особенность: в школе подросток не выбирает сам постигаемые знания. В результате можно видеть, что некоторые подростки легко, без принуждения усваивают любые школьные знания; другие — лишь избранные предметы. Если подросток не видит жизненного значения определенных знаний, то у него исчезает интерес, может возникнуть отрицательное отношение к соответствующим учебным предметам.

Успех или неуспех в учении также влияет на формирование отношения к учебным предметам. Успех вызывает положительные

эмоции, позитивное отношение к предмету и стремление развиваться в этом отношении. Неуспех порождает негативные эмоции, отрицательное отношение к предмету и желание прервать занятия.

Важным стимулом к учению являются притязания на признание среди сверстников. Высокий статус может быть достигнут с помощью хороших знаний: при этом для подростка продолжают иметь значение оценки. Высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. Совпадение оценки и самооценки важно для эмоционального благополучия подростка. В противном случае могут возникнуть внутренний дискомфорт и даже конфликт.

Понятно, что устойчивые учебные мотивы формируются на основе познавательной потребности и познавательных интересов. Познавательные интересы подростков сильно различаются. У одних они характеризуются неопределенностью, изменчивостью и ситуативностью. У других проявляются применительно к узкому кругу учебных предметов, у третьих — к большинству из них. При этом учащихся могут интересовать различные стороны предметов: фактологический материал, сущность явлений, использование в практике.

Овладение учебным материалом требует от подростков более высокого уровня учебно-познавательной деятельности, чем в младших классах. Им предстоит усвоить научные понятия, системы знаков. Новые требования к усвоению знаний способствуют постепенному развитию теоретического мышления, интеллектуализации познавательной сферы.

Новые требования учебный материал предъявляет и к процессам восприятия. Подростку необходимо не просто запомнить схему, какое-то изображение, а уметь в них разобраться, что является условием успешного усвоения учебного материала. Таким образом постепенно происходит интеллектуализация процессов восприятия, развивается способность выделять главное, существенное.

Усвоению материала младшим подросткам может мешать установка только на механическое запоминание. Объем учебного материала велик, и воспроизвести его, пользуясь только старыми приемами запоминания, с помощью неоднократного повторения, сложно. Наибольшую эффективность воспроизведения обеспечивает анализ содержания материала, логики его построения, выделение существенного. Подростки, использующие мышление при запоминании, имеют преимущества перед теми, кто запоминает механически. Развитая речь, умение выражать мысль своими словами, творческое воображение содействуют овладению учебным материалом. Сами подростки при этом особое значение придают развитию собственной речи — ведь речь во многом определяет успех в общении.

Сфера общения в отрочестве выходит за пределы семьи и школы. У подростка появляется необходимость дифференцированного

отношения к собеседникам. В связи с этим ускоряется формирование планирующей функции. Изменяется и содержание устных высказываний, все большее место в них занимает описание, растет число слов, словосочетаний и фраз оценочного характера. Повествования делаются более целенаправленными, последовательными и четкими в композиционном отношении; возрастает объем устных высказываний, их синтаксический строй становится все более разнообразным и развернутым. Заметно развивается экспрессивная функция, выражаемая не только описанием, но и интонацией.

Однако в отрочестве можно наблюдать некоторую разорванность, прерывистость звучания устной речи, которая возникает из-за недостаточного развития у подростка способности прогнозирования: часто последующая мысль теряется или он затрудняется ее выразить. Предложения в устной речи нередко наплывают друг на друга, образуя нерасчлененное целое, в речи присутствует масса обрывков несформулированных предложений. Темп речи подростков, как правило, неравномерно ускоренный: пропускаются необходимые синтаксические паузы; много несинтаксических пауз (психологических и физиологических). Из-за обостренной рефлексии на собеседника подросток во время построения речи испытывает слишком сильное эмоциональное напряжение. Как правило, подростки мыслят лучше, чем оформляют свою мысль в предложение. Так, в сочинениях многие могут легко переставлять предложения, что свидетельствует о их недостаточной связности.

Все большее значение для подростка приобретают теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в изучаемом материале.

Ориентация на труд и общественно полезную деятельность. В ориентации на труд, в формировании интересов, склонностей и способностей у подростков большую роль играет активная проба сил в различных областях трудовой деятельности. При этом ориентации во многом определяются возможностью личного самоутверждения и самосовершенствования. В наше время подросток получил новую мотивацию для участия в трудовой деятельности — возможность заработать деньги. При этом подростки еще недостаточно оценивают значение таких качеств личности, как трудолюбие, упорство в достижении поставленных целей. Особенно это относится к городским подросткам. Они обычно быстро загораются трудовым энтузиазмом и быстро охладевают, ведь в городской квартире у них нет постоянных, достаточно серьезных обязанностей. Сельские подростки чаще имеют привычку к систематическому труду, у них может быть развито чувство ответственности.

Однако именно в отрочестве многие подростки испытывают потребность в профессиональном самоопределении, что связано с общей тенденцией этого возраста найти свое место в жизни.

Подросток начинает с нарастающим интересом присматриваться с многообразию профессий. Осуществляя предварительный выбор, он оценивает разные виды деятельности с точки зрения своих интересов и склонностей, а также с точки зрения общественных ценностных ориентаций.

Здесь важно вовремя увидеть склонности подростка и поддержать его. В настоящее время ситуация складывается таким образом, что любой труд оценивается как общественно значимый. Поэтому важно правильно сориентировать подростка на качество труда, на ответственное отношение к результату труда.

Подростки, имеющие проблемы в усвоении общих знаний на уровне требований государственной школы или частного лицея, получают возможность реализовать себя, обучаясь прикладному мастерству в разного рода училищах. Сфера производства предметного мира испокон веков ценима в человеческой культуре. Подросток может учиться производить: предметы, необходимые человеку в обыденной жизни и в труде; эстетические предметы, украшающие нашу повсеместную жизнь (от одежды до произведений ювелиров, краснодеревщиков и дизайнеров); кондитерские и гастрономические продукты, дарующие людям радость от вкусовых ощущений, запаха и эстетического их вида на праздничном столе или за прилавком кафе, магазина.

Подростки, имея возможность многообразного приложения своих способностей, получая удовлетворение от своего чувства творческого потенциала, становятся уверенными в сегодняшнем дне и в своем будущем. Они начинают планировать свою взрослую жизнь в нормативном пространстве общества, начинают дорожить своей профессией. Все это определяет социальную защищенность человека в обществе.

Подростки обычно участвуют во многих разнообразных видах деятельности: в учебно-образовательном труде, в общественно-политической жизни, в организаторском труде, в общественно полезной работе и т.п.

По объему затрачиваемого времени подросток в современных условиях занят в наибольшей мере учебой, если он, конечно, учится. Но учение, сохраняя актуальность, по психологической роли не является теперь ведущей деятельностью для подавляющего числа школьников. Подростки, стремясь занять значимое место среди людей, выходят за рамки учебной деятельности, которая выступает для них как неукоснительная обязанность возраста, и ищут применения себе в межличностном общении по поводу разнообразных значимых для них дел. Сюда входят физическая культура, совместный физический труд, направленный на изготовление рукотворных предметов; совместная интеллектуальная деятельность, направленная на обогащение себя рефлексивными способностями и новыми знаниями; общественно-политическая деятельность и др.

В число возможных приложений подростковой активности входит и общественно полезная деятельность.

Исследованием общественно полезной деятельности в 60—80-е годы XX в. в нашей стране занимался Д. И. Фельдштейн, который отнес эту деятельность подростков к ведущему типу[1]. В качестве отправных положений для исследования выступали следующие.

Во-первых, способность подростков осознавать свои растущие возможности, которые дают основания реализовать потребность в самостоятельности, потребность в признании со стороны взрослых его прав, его потенциальных возможностей.

Во-вторых, развитие у подростков ориентированности в нормах человеческих отношений.

Д. И. Фельдштейн показал, что подростки стремятся утвердить и раскрыть себя в реальных отношениях общественно полезной деятельности. Было выявлено «привычно положительное отношение большинства подростков к общественно полезной деятельности... Об этом свидетельствуют данные опросников, анкет, бесед, сочинений»[2].

Как оказалось, в связи с переустройством государственной системы с 1991 г. потребность в общественно полезной деятельности не исчезла — она является потребностью возраста и прямо не зависит от государственной системы. Для подростков 1970—1980-х годов было значимым участие в радиофикации школы, озеленении территории, труде в ученических производственных бригадах, строительных отрядах, лагерях труда и отдыха. Подростки 1990-х годов, по существу, были готовы делать то же самое. Сегодня архаичными могут звучать лишь прежние названия отдельных видов общественно полезной деятельности, а сама деятельность для подростков, безусловно, значима. Так, в 1990-е годы подростки в рамках программы «Дети России», проводимой в ВДЦ «Орленок» в течение ряда лет, участвовали в социально полезной деятельности по оказанию помощи престарелым жителям окрестных поселков. Они убирали в домах, чинили заборы, работали на огородах у пожилых одиноких людей. Они делали это добровольно, не на случайном порыве, а систематически. О чувстве удовлетворения от общественно полезной деятельности подростки писали в своих рефлексивных самоотчетах.

К числу современных мероприятий, связанных с общественно полезной деятельностью, можно отнести участие подростков летом 1996 г. в предвыборной агитации. Подростки активно участвовали в работе избирательных комиссий. Они разрабатывали обращения к взрослым о необходимости принять персональное участие в вы-

---

[1] См.: *Фельдштейн Д. И.* Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. — М., 1982. — С. 43.

[2] Там же. — С. 86.

борах. Обращения расклеивали и раздавали избирателям в руки. Непосредственное общение с населением с целью повышения его электоральной активности способствовало появлению у этих подростков духа высокой гражданской позиции, что побудило их специально изучать граждановедение, Конституцию РФ и Права человека. Все проведенные мероприятия и совместно принятые подростками решения способствовали активизации их гражданского сознания в плане общей социальной позиции: каждый понял, что долгом человека как гражданина является необходимость выбора.

Идея выбора жизненного пути, выбора своих ценностных ориентаций, своего идеала, своего друга, своей профессии должна стать основополагающей целью отрочества. Подростки, поняв глубинный смысл и ценность выбора, как самостоятельного интеллектуального и волевого акта, утверждающего собственное «Я», собственный почин, обретают самоидентичность и готовность взять на себя ответственность за свой выбор.

Глава 9

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ

§ 1. Общение со взрослыми и сверстниками: общие тенденции

Общение подростка со взрослыми. В отрочестве общение с родителями, учителями и другими взрослыми складывается под влиянием возникающего чувства взрослости. Подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность, отождествляемую в их понимании со взрослостью. Они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе.

Несмотря на внешние противодействия, проявляемые по отношению к взрослому, подросток испытывает потребность в поддержке. Особо благоприятна ситуация, когда взрослый выступает в качестве друга. В этом случае взрослый может значительно облегчить подростку поиск его места в системе новых складывающихся взаимодействий, помочь оценить свои способности и возможности, лучше познать себя. Совместная деятельность, общее времяпрепровождение помогают подростку по-новому узнать сотрудничающих с ним взрослых. В результате создаются более глубокие эмо-

циональные и духовные контакты, поддерживающие подростка в жизни.

В связи с легкой ранимостью подростка для взрослого очень важно найти формы налаживания и поддержания этих контактов. Подросток испытывает потребность поделиться своими переживаниями, рассказать о событиях своей жизни, но самому ему трудно начать столь близкое общение.

Большое значение в этот период имеют единые требования к подростку в семье. Сам он больше притязает на определенные права, чем стремится к принятию на себя обязанностей. Если подросток почувствует, что от него многого ожидают, он может пытаться уклониться от выполнения обязанностей под прикрытием наиболее «доброго» взрослого. Поэтому для освоения подростком новой системы отношений важна аргументация требований, исходящих от взрослого. Простое навязывание требований, как правило, отвергается.

В случаях когда взрослые относятся к подросткам как к маленьким детям, они выражают протесты в различных формах, проявляют неподчинение с целью изменить сложившиеся ранее отношения. И взрослые постепенно под воздействием притязаний подростков вынуждены переходить к новым формам взаимодействия с ними. Этот процесс далеко не всегда проходит безболезненно, так как на восприятие взрослыми подростков как подчиненных и зависимых от них влияет множество факторов. Среди них необходимо выделить экономический фактор (подросток материально зависим от родителей) и социальный (подросток сохраняет социальное положение ученика). В результате между подростками и взрослыми могут возникать конфликты.

Общение подростка во многом обусловливается изменчивостью его настроения. На протяжении небольшого промежутка времени оно может меняться на прямо противоположное. Изменчивость настроений ведет к неадекватности реакций подростка. Так, реакция эмансипации, проявляющаяся к стремлении высвободиться из-под опеки старших, может принимать под влиянием момента такие крайние формы выражения, как побеги из дома.

Неустойчивость подростка, неумение оказать сопротивление давлению со стороны взрослых зачастую ведут к «уходам» из ситуации. Поведение подростка также в определенной степени характеризуется детскими реакциями. При чрезмерных ожиданиях от подростка, связанных с непосильными для него нагрузками, или при уменьшении внимания со стороны близких может следовать реакция оппозиции, характеризующаяся тем, что он разными способами пытается вернуть внимание, переключить его с кого-то другого на себя.

Характерными для подросткового возраста являются *имитации* чьего-либо поведения. Чаще имитируется поведение значимого

взрослого, достигшего определенного успеха, причем в первую очередь обращается внимание на внешнюю сторону. При недостаточной критичности и несамостоятельности в суждениях такой образец для подражания может оказать негативное влияние на поведение подростка. Сравнительно редко проявляется у подростков отрицательная имитация, когда определенный человек выбирается в качестве отрицательного образца. Зачастую это бывает кто-либо из родителей, причинивших много горя и обид подростку.

Слабость и неудачливость в какой-либо одной области подросток стремится компенсировать успехами в другой. Причем сравнительно часто встречаются формы *гиперкомпенсации*, когда для самореализации выбирается область деятельности, представляющая наибольшие трудности.

В ряде случаев позиции взрослых по отношению к подростку неблагоприятны для его развития. Так, авторитарная позиция по отношению к подростку может стать условием, искажающим его психическое и социальное развитие.

Руслан (13 лет) воспитывается авторитарной матерью. Отчим общается доброжелательно и лояльно. В отношениях с сыном мать жестко доминирует во всем, не давая никакой инициативы Руслану. Мать занимается бизнесом и может обеспечить сыну престижный лицей, обучение языкам, теннису, танцам, музыке. Но при этом жестко общается и контролирует сына. Подросток боится и испытывает негативные чувства к матери. «Ненавижу ее! Готов убить!» — часто говорит он, мучительно подавляя слезы бессильной ярости.

Руслан обнаруживает социальный инфантилизм и потенциальную готовность к жесткой авторитарности. Авторитарный стиль отношения к сыну матери приводит к тому, что подросток в качестве защиты себя от агрессии пользуется ложью в объяснении своих поступков и мотивов. Со сверстниками у него проблемы в общении, друзей нет.

Данил (15 лет) живет в семье с авторитарным отцом и попустительской матерью. Отец агрессивно доминирует во всех сферах жизни семьи, при этом он постоянно указывает сыну на то, что он должен быть ему обязан за стол, одежду, крышу над головой. Когда отец шутит, он ждет, что сын будет смеяться его шуткам. Когда отец в хорошем расположении духа, он ждет, что сын будет лоялен и приветлив. Если реакции сына не соответствуют его ожиданиям, отец яростно, безудержно кричит.

Данил убегал из дома, угрожает спалить дом. (По материалам В.С. Мухиной.)

Тяготы авторитарного стиля — это не только проблема отношений детей и родителей. За этим стоит формирующийся стиль отношений подростка к другим людям. Где, как ему кажется, он ненаказуем, подросток из авторитарной семьи обычно жестко общается со сверстниками, выражает неуважение к взрослым, явно демонстрирует свою свободу, нарушая нормы поведения в общественных местах. С посторонними людьми такой подросток или бес-

помощно застенчив (говорит тихим голосом, опускает глаза), или расхлябанно дурашлив и неуважителен. В то же время в семье с благополучными отношениями подросток уже способен соответствовать общественным ожиданиям в сфере общения и быть достаточно прогнозируемым.

Недостаток внимания, заботы и руководства, формализм взрослых болезненно воспринимаются подростком. Он чувствует себя лишним, ибо является источником обременяющих хлопот. Подросток в подобных случаях обычно начинает жить своей, тайной жизнью.

Чрезмерная опека и контроль, необходимый, по мнению родителей, также нередко приносят негативные последствия: подросток оказывается лишенным возможности быть самостоятельным, научиться пользоваться свободой. В этом случае у него активизируется стремление к самостоятельности. Взрослые же нередко реагируют на это ужесточением контроля, изоляцией своего чада от сверстников. В результате противостояние подростка и родителей лишь возрастает.

Чрезмерное покровительство, стремление освободить подростка от трудностей и неприятных обязанностей приводят к дезориентации, неспособности к объективной рефлексии. Ребенок, привыкший к всеобщему вниманию, рано или поздно попадает в кризисную ситуацию. Неадекватно высокий уровень притязаний и жажда внимания не сочетаются с малым опытом преодоления сложных ситуаций.

Вместе с тем многие подростки стремятся избегать конфликтов, пытаясь скрыть недозволенные поступки. Стремление к явным конфликтам с родителями проявляется сравнительно редко. Скорее используются внешние формы отстаивания своей независимости, такие, например, как дерзость в общении. Подростка может привлекать ореол дерзости как символ его личной свободы. Однако подросток в действительности сензитивен к культурным ожиданиям его поведения в отношении к родителям.

В каждой культуре есть доминирующий образ родителей, который, в свою очередь, контролирует позиции матери и отца в отношении к ребенку. Так, американская ментальность выделяет образ «мамочки», который Э. Эриксон распознает по ряду признаков как исторически сложившийся феномен.

Признаки «мамочки» по Э. Эриксону:

1. «Мамочка» — бесспорный авторитет в вопросах нравов и нравственности в своем доме и (через клубы) в своей общине; тем не менее она так или иначе позволяет себе оставаться тщеславной в своем облике, эгоистичной в своих требованиях и инфантильной в своих эмоциях.

2. В любой ситуации, где это расхождение приходит в столкновение с почтением, которого она требует от своих детей, она винит детей, но никогда не винит себя.

3. Таким образом, она искусственно поддерживает то, что Рут Бенедикт (Ruth Benedict) назвала разрывом между статусом ребенка и статусом взрослого, без наделения этой дифференциации более высоким смыслом, проистекающим из высшего примера.

4. Она демонстрирует непреклонную враждебность к любому свободному выражению самых наивных форм чувственного и сексуального удовольствия со стороны своих детей и достаточно ясно дает понять, что их отец, с его сексуальными притязаниями, смертельно ей наскучил. Однако сама, по-видимому, вовсе не расположена с возрастом жертвовать такими внешними знаками сексуальной конкуренции, как слишком молодежные наряды, ужимки эксгибиционизма и макияж. Вдобавок у нее развивается жадный интерес к сексуальным проявлениям в книгах, фильмах и разговорах.

5. Она учит воздержанию и самоконтролю, но сама не способна ограничить потребление лишних калорий хотя бы для того, чтобы влезать в те самые наряды, которые она предпочитает.

6. Она ожидает, что ее дети не будут давать себе никаких поблажек, тогда как сама ипохондрически обеспокоена собственным благополучием.

7. Она стоит стеной за высшие ценности традиции, хотя сама не хочет становиться «старушкой». На самом деле она смертельно боится того статуса, который в прошлые времена был плодом богатой жизни, а именно статуса бабушки.

Пожалуй, этого будет достаточно, чтобы показать: «мамочка» — это образ женщины, в жизненном цикле которой остатки инфантильности соединяются с рано наступившей старостью, вытесняя средний диапазон женской зрелости, в результате чего она становится эгоцентричной и косной. Фактически как женщина и как мать она не доверяет своим собственным чувствам. Даже ее сверхозабоченность вызывает вместо доверия прочное недоверие.

Немецкая ментальность выделяет образ «немецкого отца», который выступает в роли главы и тирана, преданного государству человека. Отчужденность и строгость «немецкого отца» традиционно возрождаются из истории культуры.

Российская ментальность состоит в неоднозначности образов родителей — ведь Россия безгранично распростерта в разных параллелях и меридианах Востока и Запада северных и южных широт, в разных этнических (более 200) и религиозных воплощениях.

Описанные выше стили родительского общения и воспитания (см. гл. 8) дают возможность представить варианты условий, создаваемых подросткам родительскими семьями и школьными учителями. Именно разнообразие стилей, которое получает подросток в каждодневном общении со взрослыми, обучает его стратегиям общения в реальном взаимодействии людей.

Общение со сверстниками. В отрочестве, как хорошо известно, общение со сверстниками приобретает совершенно исключительную значимость. В отношениях исходного возрастного равенства подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки *учатся рефлексии на себя и сверстника*. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Связи с родителями, столь эмоциональные в детские годы, становятся не столь непосредственными. Подросток теперь менее зависит от родителей, чем в детстве. Свои дела, планы, тайны он доверяет уже не родителям, а обретенному другу. При этом в категорической форме отстаивает право на дружбу со своим сверстником, не терпит никаких обсуждений и комментариев по поводу не только недостатков, но и достоинств друга. Обсуждение личности друга в любой форме, даже в форме похвалы, воспринимается как покушение на его право выбора, его свободу. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать собственную личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию.

Успехи в среде сверстников в отрочестве ценятся более всего. В подростковых объединениях в зависимости от общего уровня развития и воспитания стихийно *формируются свои кодексы чести*.

Конечно, в целом нормы и правила заимствуются из отношений взрослых. Однако при этом пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Здесь *высоко ценятся верность, честность и караются предательство, измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и т. п.*

Нормативность в подростковых группах формируется стихийно, контроль за ней осуществляется в максималистских формах. Если подросток *подвел, предал, бросил*, он может быть избит, ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве. Подростки жестко оценивают сверстников, которые в своем развитии еще не достигли уровня самоуважения, не имеют собственного мнения, не умеют отстаивать свои интересы.

Перечисленные отроческие ориентации в общении, конечно же, в целом совпадают с ориентациями взрослых. Однако оценка поступков сверстников идет более максималистично и эмоционально, чем у взрослых.

При всей ориентации на утверждение себя среди сверстников подростки отличаются крайним конформизмом в подростковой группе. Один зависит от всех, стремится к сверстникам и подчас готов выполнить то, на что его подталкивает группа. Группа создает чувство «Мы», которое поддерживает подростка и укрепляет его внутренние позиции. Очень часто подростки для усиления этого «Мы» прибегают к автономной групповой речи, к автономным невербальным знакам; в этом возрасте подростки начинают носить одного стиля и вида одежду, чтобы подчеркнуть свою причастность друг к другу.

В неформальных подростковых объединениях формируется (или заимствуется из старших по возрасту группировок) своеобразный сленг (англ. *slang*) или арго (фр. *argot*) — слова или выражения, употребляемые определенными возрастными группами, социальными прослойками. Сленг придает эффект усиления чувства «Мы» тем, что сокращает дистанцию между общающимися через идентификацию всех членов группы общими знаками общения. Речь подростков может быть сплошь сленговой, но может иметь в обороте и 5—7 сленговых слов. Главное, что эти слова присутствуют в группе, являются ее достоянием, они преступают нормы обыденной этики, освобождают от нормативной пристойности и дают ощущение раскрепощения в диалоге. Подростки пользуются сленгом в классе, в спортивных группах, во дворах домов, а также в диффузных неформальных объединениях под сленговыми названиями (панки, металлисты, хиппи, фашисты, люберы и др.).

Так, панки (от англ. *pune* — отбросы) внешне отличаются от других по «гребню» — торчащей вверх фиксированной полосе волос от лба до затылка. «Гребень» может быть выкрашен в яркий, неприродный цвет — красный, зеленый. Общий вид такой головы архаичен — напоминает что-то среднее между гребнем игуанадона или стегозавра из книги «По путям развития жизни» и украшением дикаря. Чем отличие об общепринятой прически больше, тем лучше. Панки являются носителями особого подросткового сленга и мата. Это прежде всего подростки в возрасте 12—15 лет. Панки демонстрируют пренебрежение к культуре, к общепринятым нормам. Они «любят грязь», как поет о них Б. Гребенщиков. Панки демонстрируют, что они «отбросы».

Приведем примеры их развлечений.

Развлечение «С добрым утром». Рано утром панк залезает в мусорный бак. Остальные прячутся и наблюдают. Когда к баку подходит человек с мусорным ведром (чаще всего это какая-нибудь старушка), из него высовывается панк и говорит: «С добрым утром!» Реакцию старушки легко можно себе представить.

Посвящение в панки может происходить таким образом: молодой панк, пионер, проходит весь Невский проспект и переворачивает под наблюдением других панков все урны. (Из материалов А. Файн, В. Лурье.)

Панки не имеют своей программы, они слоняются по городу, бездельничают и хулиганят. От учебы отлынивают, паразитируют за счет родителей. Болезнь роста — панкизм — обычно проходит вместе с отрочеством.

Другие группировки подростков также имеют свои внешние выразительные атрибуты и свой специфический сленг.

Помимо автономной сленговой речи, которая объединяет подростков в группы, необходимо выделить также площадные жесты и позы — агрессивные, снимающие дистанцию, подчас откровенно циничные. Подростковое невербальное общение может вызывать протест смотрящих на это взрослых, но сами подростки подчас с готовностью проходят через эту *возрастную инициацию* вольными жестами и позами. При этом они не вникают в глубинные смыслы своих выразительных действий.

Так, подростки легко дразнят друг друга высовыванием языка, показыванием кулака, постукиванием пальцем по уху, кручением пальцем у виска, демонстрацией «фиги», позы «мачо», зада, жеста «фак» и др.

Перечислим описание некоторых поз и жестов, а также смыслов, которые обычно традиционно в них вкладываются.

Показывание языка — распространенный на многих континентах жест дразнения, привлечения внимания и провокации неприязни.

Высовывание (вываливание) языка при внимании — «язынить», зевать, разинув рот, высунув язык (*В.Даль*) — признак глупости, умственной отсталости. Подражание субъекту с открытым ртом есть форма дразнения, унижения его.

По отношению к противоположному полу специфическая демонстрация языка может носить сексуальный оттенок.

Интенсивное высовывание языка часто сочетается с наклоном корпуса вперед, руки могут быть опущены в карманы и каким-либо образом демонстрировать сопровождающие условные дразнящие специальные знаки.

Показывание кулака — жест угрозы, ярости.

Обычно эмоция ярости «возбуждает мозг, сообщает силу мышцам и одновременно придает энергию воле. Тело обыкновенно держится прямо, будучи наготове к немедленному действию, но иногда оно наклоняется вперед к обидчику, и мышцы конечностей при этом более или менее напрягаются» (*Ч.Дарвин*).

Обычно подростки чрезвычайно экспрессивно демонстрируют агрессию, напряжение и поднимание кулака сопровождаются оскаливанием клыков (работает лицевая мышца, на щеках образуются отчетливые складки, а под глазом, особенно около его внутреннего угла, образуются резкие морщины). Как указывал Ч.Дарвин, «точно такое же движение производит собака, когда она рычит; она часто поднимает губу только с одной стороны, обращенной к противнику, когда она как бы намеревается вступить в драку». При этом жесте угрожающий агрессивно смотрит в глаза противнику.

Постукивание пальцем по уху означает, что другой «лопух», глупее того, кто демонстрирует данный жест.

В простонародном обыденном употреблении «лопух» — простоватый, несообразительный человек. («Лопух он у тебя». Грибачев. Вечереет. «Он всех называл лопухами и другими обидными прозвищами». Носов. Незнайка в Солнечном городе.) «Лопух» имеет невербальный знак — указанный жест пальцем по уху. Данный жест может зачастую следовать после обмана, розыгрыша другого, когда тот предстал в не очень выигрышном свете.

Кручение указательным пальцем у виска означает, что у другого не хватает ума, чтобы что-то понять: «Не все дома!» Выражение лица показывает пренебрежение к умственным способностям другого. Знак часто показывают после какой-либо оплошности другого или изнуряющего долговременного преследования.

Фига (кукиш, шиш, дуля) — кулак с пропуском под указательным большого пальца — грубый, агрессивный жест в знак презрительного отказа, издевки, насмешки и т.д. Демонстрация фиги есть знак смелого проявления отказа в противоположность «фиги (кукиша) в кармане» — трусливого жеста, выраженного за глаза. Жест «фиги» как бы ставит на место агрессивного другого, но одновременно провоцирует и его агрессию.

Поза «мачо» характерна для мальчиков. Отличительной особенностью данной позы является обращение внимания других на свою половую принадлежность. Руки при этом находятся рядом с пахом, привлекая внимание к данной области. Демонстрируется специфическая агрессия, оскорбляющая достоинство других лиц независимо от половой принадлежности.

Демонстрация зада другому — поза пренебрежения к нему. Зад символизирует в традиционном сознании людей противоположность уму («Тянуть задницу» — лениво, вяло работать. «Умен, да задом», «Задним умом догадлив». *В.Даль*).

Символическое обнажение зада (приподнимание платья) — отождествление интеллекта другого с местом, не предназначенным для мышления. Это жест, унижающий чувство достоинства и самоценности другого.

Демонстрация зада может также носить сексуально окрашенный, оскорбительный характер.

Жест «фак» — оскорбительный знак, означающий нецензурное ругательство или «сядь на это»; палец поднят вверх.

Кристофер Андерсен в книге «Мадонна» показывает, сколь печальна утрата уважения к интеллекту, обесценивание потенциала человеческой личности. Конвейер по изготовлению идолов масс-культуры создает бездуховные социальные единицы, марионетки, которые берут себе на вооружение знаки вульгарной субкультуры. Во время своей свадьбы Мадонна не раз цинично показывала фотографам поднятый средний палец, демонстрируя досаду и глубокое неуважение к ним.

Жест «фак» — крайнее выражение агрессивной вульгарности, переступание черты нормативного поведения. Он рассчитан на то, чтобы вызвать резкую фрустрацию у того, кому он предназначен. (По материалам В.С. Мухиной и К.А. Хвостова.)

Подростки мало интересуются глубинным смыслом используемых в общении поз и жестов. Они подхватывают эти телесные формы экспрессии и интенсивно используют их независимо от пола. Хотя все описанные выше позы и жесты сформировались для оскорбления достоинства другого человека, подростки в своей группе могут «не обращать» внимания на их значение и смысл.

Конечно же, многое в вербальных и невербальных формах общения определяют культурная среда, в которой живет подросток, и его внутренняя позиция по отношению к сленгу и ненормативным жестам вообще. Есть категория подростков, которая весьма чутко относится к родному слову и стремится к очищению и развитию собственной речи. Им претит пошлость, подчиняющая себе общение со сверстниками через сленг и невербальные агрессивные формы коммуникации. Чувствительность к пошлости одних подростков и нечувствительность других ставят их в отношения конфронтации или безмолвного отчуждения друг от друга. Начинается и в этой сфере разделение на «своих» и «чужих».

Диапазон подростковых ориентаций в общении велик и многообразен, как сама окружающая среда. Однако на эти ориентации оказывает сильное воздействие потребность в сверстнике, в чувстве «Мы», страх перед возможным одиночеством. Самое трудное в отрочестве — чувство одиночества, ненужности своим сверстникам. Подросток начинает комплексовать, испытывает чувство растерянности и тревоги. Совсем другое, когда отношения со сверстниками строятся благополучно: подросток удовлетворен этим и может чувствовать себя счастливым.

Дружба. Для отрочества, как мы уже говорили, большое значение имеет обретение друга. Друг в подростковом возрасте обретает особую ценность. Общение по нормативам возрастного статуса отрочества сочетается здесь с нежной привязанностью и обожанием. Не только девочки-подростки выражают свои чувства объятиями и стремлением прикасаться друг к другу, это становится свойственно и мальчикам-подросткам. Наряду с дружескими потасовками и борьбой мальчики так же, как и девочки, выражают свою приязнь друг к другу через объятия и рукопожатия. Все — и мальчики и девочки-подростки — озаряют своего друга сиянием восхищенных любящих глаз. Подростковая дружба, начавшись в 11, 12, 13 лет, постепенно переходит в юношескую, уже с другими особенностями взаимной идентификации. По большей части следы возвышенных отношений и совместных стремлений к совершенствованию остаются в душе взрослого на всю жизнь.

Совместное отчуждение от взрослых. Стремление подростков к взрослости сопряжено с различными формами изживания своей зависимости от родителей и от взрослых в целом. В сознании подростка проигрываются различные ситуации, где «родители» (речь идет не о своих лично родителях, а о родительских социальных

ролях) и другие взрослые выглядят вовсе неприглядно; создаются фантастические образы агрессивных, неумных, бессердечных людей, привязанных больше не к своему собственному ребенку, а к материальным ценностям. Через страшные ситуации фантастических вымыслов подростки изживают свою глубинную зависимость от собственной семьи. Отчуждаясь от своих собственных отношений с родителями, подростки психологически освобождаются от стереотипа детско-родительских отношений как чего-то изначально правильного, добродетельного и неизменного. Так, со смехом и содроганием от отвращения подростки начинают включать в совместное общение «черный юмор», «изобличающий» опасность совместного проживания с родителями.

Перечислим несколько изустных примеров из подросткового фольклора.

«Дочка просила у мамы конфетку. Мать ей сказала: “Сунь пальчик в розетку!” Сморщилось тело, обуглились кости. Долго смеялись над шуткою гости».

«Наша Таня громко плачет. По головке скачет мячик. Ну а мячик из свинца. Это шуточки отца».

«Бабушка внучку из школы ждала. Цианистый калий в ступке толкла. Дедушка бабушку опередил. Внучку гвоздями к забору прибил».

«Маленький мальчик на стройке играл. Маленький мальчик гвоздик украл. Громко разбился о череп кирпич. Метко кидает наш сторож Кузьмич».

«Маленький мальчик на дерево влез. Сторож Пахом достает свой обрез. Выстрел раздался, и мальчик упал. “Тридцать девятый”, — старик прошептал».

При этом подростки могут предоставить своему герою инициативу и сообразительность для самообороны и противостояния: «Свистнула пуля, и сторож упал. Мальчик свой маузер раньше достал». (Из материалов В. П. Белянина, И. А. Бутенко.)

Следует обратить внимание, что подростковый «черный юмор» героями своих произведений делает не сверстника, «а маленького мальчика», «девочку», «дочку», «внучку». Как показывает лексика, это всегда кто-то более младший, наивный. Поэтому он — жертва взрослых. Подросток как бы смотрит на все эти кошмары со стороны. Поэтому-то он смеется — его голыми руками не возьмешь!

«Черный юмор» освобождает подростков не от самих родителей, а от предписаний возрастного статуса детства «Слушайся маму и папу», а также от глубинной психологической зависимости. *Человек может освободиться и жить как уникальная самостоятельная личность, лишь отчуждаясь от зависимости от других.* «Черный юмор» как нельзя лучше содействует отчуждению.

Совместное отчуждение от взрослых может осуществляться в разных формах: озорство в общественном транспорте, на улице;

грубость и демонстрация агрессивного игнорирования и т.д. Нельзя при этом сказать, что подростки осознают эту свою потребность в переживании отчуждения. Часто демонстрация отчуждения возникает спонтанно. Переступая вложенные в него ориентации на нормативное поведение и уважение к старшим, подросток испытывает пьянящее чувство освобождения и укора совести одновременно.

Кроме поведенческих форм отчуждения подростки могут обсуждать друг с другом характеристические особенности своих родителей. Содержание этих обсуждений и общий стиль беседы и здесь зависят от их общего культурного развития. Дети из хороших семей, ориентированных на духовность в жизни и в общении, делятся друг с другом своими переживаниями, связанными с тем, что они стали отстраненно наблюдать родителей, смотреть на них как бы со стороны. Это отчуждение души мучает и создает напряжение, раскаяние. У таких подростков внешний план отношений с родителями может сохранять пристойные формы. Дети из деградирующих семей также могут тонко рефлексировать и страдать, но проявляют себя в отчужденных поступках: уходят из дома вместе с приятелями, угрожают, грубят и т.п.

Каково бы ни было воспитание в отрочестве, обособление от родителей дается подростку нелегко. Обособление, связанное с повзрослением, необязательно происходит именно в отрочестве. Оно может произойти и в более старшем возрасте.

§ 2. Общение со сверстниками противоположного пола

Проявляющееся в отрочестве чувство взрослости толкает подростка к тому, чтобы освоить новые для себя «взрослые» виды взаимодействий. Этому, естественно, способствуют бурное телесное развитие и, следовательно, идентификация подростка со взрослыми.

Отмеченные факторы существенно влияют на изменение отношений между мальчиками и девочками: они начинают проявлять интерес друг к другу как к представителю другого пола. В этой связи подростку становится особенно важно, как относятся к нему другие. С этим прежде всего связывается собственная внешность: в какой мере лицо, прическа, фигура, манера держать себя и др. соответствуют половой идентификации: «Я как мужчина», «Я как женщина». Особое значение в этой же связи придается личной привлекательности — это имеет первостепенное значение в глазах сверстников.

Диспропорции в развитии между мальчиками и девочками могут служить источником переживаний. Так, в физическом развитии девочки опережают мальчиков, они могут быть крупнее и выше.

Девочка, опережающая других в росте, может переживать это как неполноценность. Низкий рост у мальчиков вызывает аналогичные чувства. Особенно тяжело переживаются рост, полнота, худоба и др.

Формы общения со сверстниками противоположного пола. Возникающий интерес к другому полу у младших подростков проявляется вначале в неадекватных формах. Так, для мальчиков характерны такие формы обращения на себя внимания, как «задирание», приставание и даже болезненные действия. Девочки обычно осознают причины таких действий и серьезно не обижаются, в свою очередь демонстрируя, что не замечают, игнорируют мальчиков. В целом мальчики также с интуитивным вниманием относятся к этим проявлениям девочек.

Позднее отношения усложняются. Исчезает непосредственность в общении. Часто это выражается либо в демонстрации безразличного отношения к другому полу, либо в стеснительности при общении. В то же время подростки испытывают чувство напряжения от смутного чувства влюбленности к представителям противоположного пола.

В отрочестве Сальвадор Дали был влюблен в некое воображаемое существо с тысячью лиц. Он писал: «Я избегал девушек, которые... казались мне самой большой опасностью для моей души, такой уязвимой перу бурей страстей. Однако я собирался быть всегда влюбленным — но при условии, что никогда не встречу предмет своего желания, девушку с перекрестка соседнего города, которую я точно не увижу.

Эти влюбленности, все более и более нереальные и неудовлетворенные, позволяли моим чувствам скользить от одного женского образа к другому, посреди самых странных душевных бурь. Из этого я извлек веру в непрерывность женского перевоплощения, будто я был влюблен только в одно существо с тысячью лиц...» (*Дали С.* Тайная жизнь Сальвадора Дали, рассказанная им самим.)

Наступает этап, когда интерес к другому полу еще более усиливается, однако внешне во взаимоотношениях мальчиков и девочек возникает бо́льшая изолированность. На этом фоне проявляется интерес к устанавливающимся отношениям, к тому, кто кому нравится. У девочек этот интерес обычно возникает раньше, чем у мальчиков: о собственных симпатиях таинственно сообщается единственной подруге, но часто и группе сверстниц. Даже при взаимных симпатиях открытые дружеские отношения проявляются редко, так как для этого подросткам необходимо не только преодолеть собственную скованность, но и быть готовым противостоять насмешкам и поддразниванию со стороны сверстников.

В 12—13 лет предметом заботы Димы стала его внешность. Он сделал себе зачес и постоянно следил за прической — расческа всегда была при нем. Дома он часто стоит у зеркала и комментирует свою внешность: «А я

в общем ничего. Глаза у меня ничего — не хуже, чем у других!» Стесненно он чувствовал себя на уроках физкультуры. Во втором полугодии ни разу не появился в трусах. Маме он говорил, что мальчики в трусах очень некрасиво выглядят и вообще мало ли что может быть, если заниматься спортом при девочках в трусах...

Для Димы непереносима даже ситуация, когда другие ребята оказываются, с его точки зрения, в смешном виде. Причина его аффективной реакции в том, что он как бы ставит себя на место этих ребят и смотрит на это со стороны. Его очень беспокоит, какое он производит впечатление, он видит себя на их месте и не может этого перенести...

У Димы появилось двойственное отношение к девочкам. С одной стороны, он готов подергать их за косы, потеребить, стукнуть или толкнуть, с другой стороны, стал относиться к девочкам подчеркнуто пренебрежительно, например во время игры «в ручеек» никогда не выбирал их: «Вот еще! Надо еще!» Если кто-нибудь из девочек пытался его выбрать, убегал в смущении. Иногда дома, сидя у окна, давал оценку проходящим мимо девочкам: «А вот эта девочка ничего!»

То, что Дима повзрослел в этом отношении, подтверждают и внимание к туалетам и прическам мамы, «квалифицированные» советы, чтение «взрослой» литературы и обязательное замечание: «Про любовь я пропускаю». Он всегда очень живо реагировал на всякие мальчишеские реплики, в которых можно было уловить какой-либо «любовный» подтекст, и понимающе улыбался. (*По материалам А. В. Захаровой.*)

У старших подростков общение между мальчиками и девочками становится более открытым: в круг общения включаются подростки обоего пола. Привязанность к сверстнику другого пола может быть интенсивной, как правило, ей придается очень большое значение. Отсутствие взаимности иногда становится причиной сильных негативных эмоций.

Интерес подростка к сверстникам противоположного пола ведет к увеличению возможности выделять и оценивать переживания и поступки другого, к развитию рефлексии и способности к идентификации. Первоначальный интерес к другому, стремление к пониманию сверстника дают начало развитию восприятия людей вообще. Постепенное увеличение выделяемых в других личностных качеств и переживаний, способность к их оценке повышают возможность оценить самого себя.

Непосредственной причиной для оценки своих переживаний может являться общение с привлекательным для себя сверстником другого пола.

Романтические отношения могут возникать при совместном проведении времени: на прогулках, при посещении музеев, театров, танцев, кино и т.д. Подростки нередко отождествляют себя с популярными персонажами и стремятся соответствовать внешним формам их поведения. Они тонко чувствуют происходящие с их телом и душой метаморфозы. Одних это смущает. Другие гордятся собой. Наш великий Александр Сергеевич Пушкин описал само-

чувствие такого подростка в стихотворении «Паж, или пятнадцатый год». Вот его начало:

Пятнадцать лет мне скоро минет;
Дождусь ли радостного дня?
Как он вперед меня подвинет!
Но и теперь никто не кинет
С презреньем взгляда на меня.

Уж я не мальчик — уж над губой
Могу свой ус я защипнуть;
Я важен, как старик беззубый;
Вы слышите мой голос грубый,
Попробуй кто меня толкнуть.

Стремление нравиться становится одним из значимых стремлений. Взгляд обретает особую цену: «Он на меня так смотрит! Я ему нравлюсь!» Взаимные взгляды и улыбки уже ко многому обязывают. Это как бы немой обет к предпочтению другим. Другой становится предметом неотступного внимания, что побуждает его к ответному поведению в таком же духе.

Если ответных взглядов нет, то подросток сильно и остро страдает. У девочек переживания прорываются в слезы и отчаянные возгласы: «Он меня не любит!»

Особую цену приобретают прикосновения. Руки становятся проводниками внутренней напряженности, связанной с физическим и психическим обретением тела. Эти намагниченные прикосновения запоминаются душой и телом на всю последующую жизнь. Поэтому очень важно одухотворить отроческие отношения, но не принизить их.

Именно в эту пору многие подростки, стремясь сохранить свои переживания для самих себя, начинают писать дневник, стихи и т.д.

Романтическое отношение к представителю другого пола побуждает к мечте, к фантазиям, где осуществляются самые невероятные замыслы и сбываются надежды. Мечты и фантазии развивают рефлексию и смелость в решении вымышленных или реальных коллизий. Подросток учится действовать в своих фантазиях, но отрабатывает свои действия и поступки по-настоящему, переживая их и рефлексируя на все возможные ситуации.

Подростковая влюбленность может, конечно, оказаться истинной любовью. Но такие случаи редки — они не правило, а исключение. Обычно подросток страдает от любви, слезы накатываются на его глаза.

«Все кончено», — говорит он. И мы готовы сострадать ему. Но, глядь, он уже весел, счастлив игрой в мяч, возней с приятелем на траве или в море. «А как же твое горе?» — «Горе?» — переспрашивает он, глядя на вас ясными глазами и едва вспоминая, о чем идет речь. — «Ах это! Все прошло. Я ошибся», — говорит он, досадуя на то, что еще вчера искал утешения.

Многие подростки не столь открыто и экспрессивно переживают свои чувства. Однако и они мечтают о ком-то прекрасном, а

найдя в толпе сверстников симпатию, открыто не смотрят в глаза другому, милому, а лишь тайно посматривают в моменты, когда, как им кажется, никто не наблюдает за ними. Безмолвные воздыхатели любят столь же кратко, как и их более открытые сверстники. Иногда подросток больше любит свою мечту о другом, чем его самого.

Первые чувства оказывают на юную душу столь сильное воздействие, что многие люди уже в зрелые годы вспоминают именно эти чувства и предмет сердечной склонности, давно растворившийся в реальной жизни в течение лет.

Сексуальность в отрочестве. В отрочестве начинают формироваться сексуальные влечения, которые характеризуются определенной недифференцированностью и повышенной возбудимостью (обычно это состояние подростка называют гиперсексуальностью). Подросток может легко возбудиться под влиянием сюжета и зрительного восприятия кинофильма, рассказов о сексуальных действиях сверстника, собственных фантазий.

Естественно, при этом возникает внутренний конфликт между стремлением подростка освоить новые для себя формы поведения, например физические контакты, и запретами, как внешними — со стороны родителей, так и собственными внутренними табу.

Подростки при этом часто не решаются выступить инициаторами физических контактов. Социально приемлемой формой таких контактов считаются танцы, где приглашение партнера требует от подростка определенной уверенности в себе. Танцы, помимо других причин, в этом контексте становятся особенно значимыми. Первые опыты телесных контактов посредством танцев со временем содействуют их увеличению.

Психологическая фиксация на сексуальных переживаниях может быть направлена на мечту, на взрослого человека, на сверстника своего и другого пола. Поэтому в отрочестве под влиянием комплекса весьма разнообразных ситуаций могут возникать девиации сексуального поведения. В этом отношении наиболее подвержены сексуальным провокациям подростки с недостаточно развитым чувством моральных запретов, бездуховные, инфантильные, развитые физически, но не способные при этом давать несексуальный выход своей энергии. Отставание в развитии социальной и психологической зрелости и быстрое физическое созревание открывают путь половому влечению у одних, а неадекватное представление о взрослости подогревает стремление к сексуальным контактам у других.

Интерес к сексуальным контактам у многих подростков в силу своей значимости и одновременно отсутствия средств для выражения зачастую приводит их к карнавализации всего того, что связано с половой идентификацией. Когда возникает повод, мальчики с интересом переодеваются в девичьи платья, а девочки —

в мальчиковую одежду. В этом случае подросток старается не только передать манеру двигаться и проявить себя в общении как представитель другого пола, но и вчувствоваться в глубинные свойства противоположного пола. Само по себе переодевание как знак возбуждает и придает особый смысл тому, что происходит в момент идентификации с противоположным полом. Все, что проделывают подростки, представляет собой прорыв из нормативной половой идентификации в карнавальные формы освоения табуированных обществом форм бытия противоположного пола.

Переодевания являются вполне корректной формой раскрепощения подростков и расширения их душевного опыта. Для этого приемлемы театрализованные представления, шоу и карнавалы.

В подростковой культуре нередко пользуются популярностью рассказы о своих любовных победах. Эти рассказы подростков (особенно мальчиков) об их невероятных похождениях отличаются гиперболизацией описываемых ситуаций, своего сексуального поведения и невероятных последствий. Обычно подростки рассказывают друг другу прочитанные, подсмотренные и преувеличенные подлинные истории. Они понимают, что каждый явно присочиняет, но не уличают друг друга — ведь так важно вербализовать свои фантазии, пережить их вместе с другими. Иногда подростковая гиперсексуальность приводит к реальным сексуальным взаимоотношениям, когда одни подростки могут совращать других (это касается как подростков одного, так и противоположного пола). В более резких формах подростки могут совершать насилие над сверстниками.

Подросток Г. (14 лет) испытал насилие со стороны сверстников, которые привязали его к дереву, обнажили гениталии и начали раздражать эрогенные зоны. Г. испытал оргазм. После этого происшествия он зафиксировался на переживаемом страхе, совмещенном со сладострастным чувством.

Специалисты говорят, что обычно подобные фиксации уходят из эмоциональной памяти человека, и он обретает себя с возмужанием. Однако в период отрочества подросток может быть переполнен своими сексуальными переживаниями, особенно связанными с экстремальными ситуациями. Лишь в некоторых случаях насилие, садизм или мазохизм сексуально фиксируются человеком и могут сочетаться с нормальной половой жизнью.

Подростки с высокой сексуальностью часто занимаются онанизмом (принято считать, что около 70 % подростков мужского и 15—20% женского пола после 14 лет занимаются онанизмом). В этом же возрасте между подростками может возникать так называемый групповой, совместный, онанизм, когда мастурбацией занимаются несколько подростков на виду друг у друга. Эта форма сексуального поведения чаще проявляется у подростков из не-

благополучных семей, у лишенных родительского попечительства. Неокультуренная сексуальность, соединенная в совместных переживаниях, частично компенсирует нереализованную потребность в недостаточных положительных эмоциях, в любви, частично дает выход самому сексуальному напряжению. Однако совместная мастурбация может быть и у подростков из полных семей, обучающихся в престижных учебных заведениях и притязающих на высокий уровень интеллектуального развития. В «этом» подростки могут находить для себя некое таинство.

«Воздерживаясь от одиноких удовольствий, практикуемых обычно мальчиками моего возраста, я ловил обрывки бесед, полные намеков, которые, несмотря на все старания, я так и не мог понять. Сгорая от стыда и опасаясь обнаружить свое невежество, я никогда не осмеливался спросить, как делать «это». Как-то я пришел к выводу, что «это» можно делать и одному, но ведь «это» могло быть взаимной операцией двух или нескольких человек... Я видел, как удалились два моих приятеля, заметил, как они молча обменялись взглядами, — и это интриговало меня несколько дней. Они скрылись, а вернувшись, показались мне прекрасными, преображенными» (*Дали С.*).

В отрочестве некоторые подростки начинают раннюю половую жизнь. Этому содействуют социально неблагополучные условия (отсутствие надзора, алкоголизация и наркотизация родителей, сиротство) и недоразвитие нравственных ценностных ориентаций. У подростков, живущих в трудных условиях, как правило, отсутствуют чувство стыда, естественная застенчивость и доминирует сексуальное влечение. Подросток этого типа уходит полностью в сексуальные отношения, и все остальное в мире перестает для него существовать.

Согласно статистике ежегодно в России у пятнадцатилетних матерей рождается около 1,5 тыс. младенцев, у шестнадцатилетних — 9 тыс., у семнадцатилетних — 30 тыс. Ежегодно создается множество подростковых семей из-за ранней беременности девочки-подростка, но внебрачная рождаемость имеет тенденцию к росту. В последние годы беспорядочное начало половой жизни стало типичным явлением (считается, что среди подростков эта величина может быть определена 40—60 %). Так, в Санкт-Петербурге среди матерей, родивших ребенка в возрасте до 18 лет, почти каждая десятая начала половую жизнь в возрасте до 14 лет. В Москве каждая третья женщина в возрасте 15—18 лет уже нуждается в предохранении от нежелательной беременности. С момента начала половой жизни и до рождения ребенка каждая пятая юная мать имела 3—5 и более сексуальных партнеров. (По материалам И.П.Катковой, О.И.Лебединской, Е.В.Андрюшиной.)

Беременность и роды в подростковом возрасте нарушают процесс роста и развития. Кроме того, беременность создает для де-

вочки-подростка особую ситуацию психологического дискомфорта, последствия которого либо формируют чувство вины, комплекс неполноценности, либо побуждают к еще большему освобождению от нормативного поведения, соответствующего возрасту. Переживания девочки-подростка, связанные с беременностью, усугубляются также отношениями с родителями, которые чаще всего применяют репрессии к своему незадачливому чаду.

Поэтому очень важно просвещать подростков по вопросам любви и секса, готовить их к этой сфере взрослой жизни. И в первую очередь следует воспитывать чувство ответственности за себя и за другого человека, того, к кому подросток испытывает первое чувство любви или половое влечение.

Глава 10

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

§ 1. Развитие речи

Вхождение в реальность знаковых систем языка. В подростковом возрасте развитие речи идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой — за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир. Именно в отрочестве человек начинает понимать, что развитие речи определяет познавательное развитие.

Подростка интересуют правила употребления тех форм и оборотов речи, которые наиболее затрудняют письменную и устную речь. «Как правильно написать?», «Как лучше сказать?» — эти вопросы подросток постоянно задает себе. Реально в письменной и устной речи большинство подростков испытывает явные затруднения. Кажется, подросток просто не представляет, как написать слово или выразить свои смутные мысли. Однако это не означает, что он не знает родного языка. Если при написании слова или формулировании мысли подросток впадает в состояние глубокого торможения, то с восприятием чужой речи дело обстоит более обнадеживающе.

Подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, находит нарушение несомненных правил речи в книгах, газетах, в выступлениях дикторов радио и телевидения. В этом случае подросток испытывает чувство юмора, которое снимает его напряжение от

постоянного внимания к реалиям языка. Это же обстоятельство содействует пониманию того, что речь в обыденной жизни людей часто грешит нарушениями правил.

Конечно, подросток, стремящийся к развитию своей речи, будет упорно обращаться к словарям и справочникам, чтобы уточнить значение слова, его правильное произнесение, выяснить для себя те вопросы стилистики, относительно которых существуют ясные указания, устойчивые правила.

Именно в отрочестве человек начинает дифференцировать обороты речи и формы языка, свойственные прошедшему историческому времени, ставшие архаичными, мертвыми; стареющие сегодня обороты речи, произношения слов и современный язык. Подросток способен чувствовать язык в его историческом движении. Он хорошо понимает (или готов понять) контекст родного языка ушедших времен.

Стилистические образцы, расхожие и «высокие» слова, вкусы прошлого учат подростка воспринимать весь контекст речи в ее истории. Язык М.В.Ломоносова, Г.Р.Державина, В.А.Жуковского, Н.М.Карамзина, А.С.Пушкина, И.С.Тургенева, Л.Н.Толстого становится не только исторической, но и духовной ценностью, отражающей звучания давно ушедших дней, значения и мысли, которые создают глубинные связи настоящего с прошлым.

Обратимся к бесценной книге М.Ломоносова «Российская грамматика», посвященной «Пресветлейшему государю Великому Князю Павлу Петровичу герцогу Голстеин-Шлезвигскому, Сторманскому и Дитмарсенскому, Графу Олденбургскому и Делменгортскому и «протчая». Милостивейшему Государю». М.В.Ломоносов начинает свою грамматику следующими словами: «Повелитель многихъ языковъ языкъ Россiйскiй не токмо обширностiю местъ, где онъ господствуетъ но купно и собственнымъ своимъ пространствомъ и довольствiемъ великъ передъ всеми въ Европе. Невероятно сiе покажется иностраннымъ, и некоторымъ природным Россiянамъ, которые больше къ чужимъ языкамъ, нежели къ своему трудовъ прилагали. Но кто не упрежденный великими о другихъ мненiями простретъ въ него разумъ, и съ прилежанiем вникнетъ; со мною согласится»[1].

Стремление к прочувствованию родного языка в историческом времени, соединенное с родной историей, с классической литературой, развивает у подростка рефлексивные способности на движение культурных и исторических процессов. Подросток, рефлексируя на родной язык как его практический пользователь, подходит к открытию того, что «слово сгущает мысли», объективирует самосознание. Подростки начинают серьезно интересоваться словарями, справочниками, заглядывают в книги, посвященные вопросам лингвистики, культурологии, литературоведению и др.

---

[1] *Ломоносов М.В.* Российская грамматика. — СПб., 1755. — С. 3—4.

Именно подростку, читающему русскую классику, предстоит наряду с глубинными народными формами («три дни», «казачей сабли», «пламя позднее», «цалует» и др. — *А. С. Пушкин.*), погрузиться в историю языка в связи с присвоением, заимствованием слов и оборотов из иностранных языков.

Так, А. С. Пушкин сообщал о своем пристрастии к *галлицизмам*. Галлицизмы (франц. *gallicisme*, лат. *gallicus* — гальский) — слова или обороты речи, составленные по французскому образцу. А. С. Пушкин писал:

Мне *галлицизмы* будут милы,
Как прошлой юности грехи,
Как Богдановича стихи...
В последнем вкусе *туалетом*
Заняв ваш любопытный взгляд,
Я мог бы пред ученым светом
Здесь описать его наряд;
Конечно б, это было смело,
Описывать мое же дело;
Но *панталоны*, *фрак*, *жилет*,
Всех этих слов на русском нет.

А. С. Пушкин

Сколь много в составе русского литературного языка: славянизмы, иностранные слова, сложные слова, собирательные формы и т.д. Подростку предстоит вникнуть в культуру языка с ее сегодняшними правилами произнесения, орфографии и понимания значений и смыслов слов; он должен развить в себе чувство языка уже не на детском уровне, а на уровне современного культурного человека.

Подросток, погружаясь в языковое пространство, в котором накоплены *архаизмы*, *провинциализмы*, *неологизмы*[1], а также масса других — определенных и ускользающих — значений и смыслов, должен обрести истинную культуру языка и научиться использовать слово в открытом тексте, в контексте языковой культуры и реальных отношений с людьми.

---

[1] *Архаизмы* — устаревшие, вышедшие из употребления слова и старограмматические формы. Архаизмы применяются в поэтической речи с целью усиления художественной выразительности или для передачи соответствующего колорита эпохи. В современном русском языке архаизмами являются прежде всего славянизмы доколе (докуда, до тех пор), поелику (поскольку), дондеже (пока не), коль (если) и др.

Провинциализмы — слова и выражения, отклоняющиеся от норм литературного языка, обычно это региональные, областные слова, употребляемые только в конкретной местности.

Неологизмы — новые словообразования, вызванные отсутствием в языке слов, соответствующих новым значениям и смыслам, новым социальным и природным явлениям. В свое время неологизмами, вошедшими в лексику русского языка, были слова: «атмосфера», «кристаллизация», «материя», «вязкость» (М.Ломоносов), «сладострастие», «славянофил» (К.Батюшков), «явление», «промышленность» (Н.Карамзин), «стушевался» (Ф.Достоевский).

Огромное количество новых слов вошло в лексику русского языка после Октябрьской революции (социально-политические неологизмы: «комсомолец», «партячейка», «ударник», «колхозник» и др.; бытовые неологизмы: «буржуйка», «времянка», «мешочник», «танцулька» и др.).

Верхний уровень речевой культуры. *В речевой культуре необходимо уметь не снижать своего верхнего уровня.* Подросток в силу возрастных особенностей (ориентировка на сверстника, конформизм и др.) способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника. С одной стороны, такое принятие словесного состава речи и стиля общения другого несет в себе *возможность ориентировочного познания многообразных вариантов речи*; но с другой стороны, этот феномен речевого поведения подростка следует рассматривать как возрастную речевую зависимость. Эта социальная слабость подростка должна быть доведена до его сознания как некая возрастная несостоятельность.

Таким образом, не только родной «язык навязывает себя» подростку через письменные источники, но и каждый собеседник как носитель языка предлагает свой состав употребляемых слов, значений и смыслов.

Именно для подростков важен авторитет культурного носителя языка. Помимо классической и современной литературы сегодня большое развивающее влияние могут оказывать дикторы радио и телевидения, ведущие образовательных передач, актеры, искусствоведы, ученые, которые выступают в средствах массовой информации. Подросток должен быть приучен к тому, чтобы отбирать для себя развивающее чтение, развивающие радио- и телевизионные программы.

Особое место среди авторитетных для подростка людей должен занимать учитель, который обязан быть образцом языковой культуры.

Как пишет В. И. Чернышев, «практика иногда чрезвычайно легко разрешает вопрос о том, что допустимо и что нетерпимо в языке, особенно в школе, где первым и последним критическим судьею является учитель, нередко сам же и создающий кодекс одобряемого, разрешаемого и не допускаемого в речи своих воспитанников. Труднее разрешаются сомнения в правильности выражений, когда приходится критиковать речь взрослых людей, способных выставить в защиту своих привычек и взглядов теоретические основания и пример других образовательных людей или — еще лучше — образцовых писателей. Критическое отношение к последним окажется уже весьма затруднительным и потребует известных знаний в языке и значительной осмотрительности в решениях»[1].

Конечно, учитель, не являясь лингвистом, не может преподать подростку все тайны языка, но привить вкус к культурной речи, к познанию языковых возможностей, безусловно, необходимо. Кроме того, читая специальные книги, изучая словари, подросток может открыть для себя за знаками языка систему «взаимосвязанных кате-

---

[1] *Чернышев В. И.* Правильность и чистота русской речи // Основы культуры речи: хрестоматия / сост. Л. И. Скворцов. — М., 1984.

горий, которая, с одной стороны, отражает, а с другой — фиксирует определенный взгляд на мир»[1]. Именно обучение в школе оказывается тем фактором, который качественно изменяет направление познавательного развития. Язык является столь мощным средством познавательного развития потому, что он существует в устном и письменном виде. В школе, в процессе выполнения урочных заданий, требуется привлечение всего богатства и иерархической организации словаря, включение словесных обозначений в синтаксический контекст и т.д. Подросток производит эти операции уже без непосредственной наглядно воспринимаемой ситуации. Школа сама по себе создает подобные условия употребления языка, когда обсуждаемая ситуация только представляется.

Школа, язык и индивидуализация. Дж. Брунер подчеркивает роль школы в формировании независимых, оторванных от непосредственной ситуации способов мышления, обусловленных отделением слова от обозначаемой вещи и повседневной действительности. При этом он придает большое значение письменной речи, которая вводит ученика в особую реальность. «Реализм как мировоззрение характеризуется, в частности, представлениями, которые человек имеет о языке и слове, а также его представлением о мышлении вообще. Когда слово рассматривается как нечто столь же реальное, как и обозначаемый им предмет, такая психологическая установка... называется вербальным реализмом. Школа отделяет вещь от слова и тем самым разрушает словесный реализм, создавая впервые ситуацию, когда слова постоянно и систематически выступают отдельно от обозначаемых ими вещей... Иначе говоря, последовательность объект — имя перестает быть обязательной»[2]. Речевые знаки перестают восприниматься как свойства обозначаемых вещей. Слово как знак позволяет отказаться от пресловутого словесного реализма, что открывает путь для символических процессов, для мышления «в терминах возможного, а не действительного». Как пишет Дж. Брунер, «открывается путь для возникновения тех стадий формальных операций, о которых говорил Ж. Пиаже, когда реальное становится лишь одним из вариантов возможного»[3].

Освобождение от вербального реализма приводит подростка в реальность самого языка. Персональное постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростка. Именно в индивидуализации самосознания через язык состоит высший смысл развития.

Говоря о верхнем уровне речевого развития у подростков, следует не забывать, какую огромную дистанцию проходят эти под-

---

[1] *Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977. — С. 337.
[2] Там же. — С. 352.
[3] Там же. — С. 353.

ростки в сравнении со своими далеко отставшими сверстниками. Эта пропасть может так никогда уже и не исчезнуть.

Подростковая языковая субкультура. Э. Сепир отмечал, что «реальный мир» в значительной мере строится на основе языковых норм данной группы[1]. Эта мысль подтверждает с особой прозрачностью характер общения неформальных подростковых и молодежных групп. В таких объединениях подростки пользуются сленгом.

Сленг в подростковых объединениях — это языковая игра, отход от языковой нормы; это маска, карнавал, «вторая жизнь».

Потребность подростка в скрытой от официальной речевой культуры форме существования объясняется психологией возраста. Уйти от социального контроля в возрастную группу, сделать так, чтобы *не путали с другими*, обособиться не только территориально, но и знаковыми системами, придав особый смысл своему объединению, — вот что становится глубинно привлекательным для подростков. Возникает особый тип общения, недопустимый в обычной жизни. Здесь вырабатываются и особые формы сленговой речи, которые не только стирают межиндивидуальные дистанции между общающимися, но и в краткой форме выражают философию жизни. Широко распространены такие перлы молодежной философии, как: «Все в кайф!»[2], «А на фига?», «Пиво, девки, рок-н-ролл», «Рейв, движение, наркотики».

Каждая молодежная группировка имеет свой сленг, который отражает ее образ жизни и мироощущение.

В подростковой культуре помимо сленга появляется также мат. Использование матерных слов для подростка — это способ преодолеть социальные запреты на табуированные культурой слова. Подросток, использующий мат, чувствует себя освобожденным, поднявшимся из-под прессинга предопределенного контроля речи. Сегодня подростки пользуются матом не только в своих сообществах, но и, не стесняясь, в общественных местах. Тому причиной не столько выход в свет специальной литературы[3], сколько использование мата в обыденной жизни взрослыми носителями великого и могучего русского языка. Мат как явление языка обсуждается на страницах газет, звучит с экрана телевизора.

Вхождение в реальность образно-знаковых систем языка — это вхождение в общение, в познавательную и творческую деятельность. Осваивая систему знаков, существующую в человеческой речевой культуре, подросток проходит длинный путь в развитии своего самосознания, очищая себя от реальности «чудовищной массы отходов производства языка»[4] или, напротив, нагружая себя этой массой.

---

[1] *Сепир Э.* Язык. — М., 1933.

[2] *Файн А., Лурье В.* Все в кайф! — М., 1991.

[3] См.: Толковый словарь русского мата. — М., 1996.

[4] *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. — М., 1990. — С. 163.

§ 2. Развитие высших психических функций

Сенсорное развитие. В младшем школьном возрасте ребенок продолжал осваивать сенсорные эталоны, рисовал, учился воспринимать не только иллюстративный учебный материал, но и репродукции картин, а иногда приходил на экскурсию в музей. Организованный и сопровождаемый объяснениями учителя или экскурсовода показ произведений искусства имел целью приобщить детей к восприятию искусства. Однако это была лишь предтеча художественного воспитания.

Восприятие изобразительного искусства. В отрочестве подростки осваивают графические схемы, которые приближают изображение к иконическому образу. Подбирая освоенные графические схемы к изображаемым предметам, поставленным на уроке рисования в виде натюрморта, подросток, по существу, решает задачу на подбор освоенных прежде графических образов.

Графический образ — представление о том, как предмет должен быть изображен. Графический образ включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета. Рисуя, например, с натуры цветок в горшке, подросток может весьма грамотно положить светотени на горшок, ведь прежде он освоил, как положено располагать тени на цилиндре при заданном источнике света.

Конечно, такое перенесение опыта построения объема через соотносящие действия дает и некоторый опыт в изобразительной деятельности. Однако гораздо важнее научиться *увидеть* этот объем в реальном предмете. В графических построениях подростков, изображающих натуру, можно найти нерасчленимое взаимодействие всего многообразия изобразительного опыта: визуальный и интеллектуальный реализм.

Визуальный реализм — графический образ предмета и связанное с ним графическое построение, возникающее на основе визуальных впечатлений от предмета.

Интеллектуальный реализм — графический образ предмета и связанное с ним графическое построение, возникающие на основе обобщенных знаний об этом предмете[1].

Для изобразительной деятельности в условиях школьного обучения достаточно овладеть любым способом рисования — идти от собственных визуальных впечатлений или изображать предмет, ориентируясь на усвоенный графический образ. Однако для развития визуального восприятия важно научиться видеть предмет и уметь передать его непосредственно с натуры.

---

[1] См.: *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М., 1981. — С. 61.

Умение видеть приносит *чувство эстетического удовольствия*, учит особой деятельности — *любованию.*

Умение читать графические схематические построения, планы, географические карты приносит интеллектуальное удовлетворение.

Учебная программа в школе построена таким образом, что подросток должен осваивать названные умения.

Прежний опыт нередко формирует приверженность к графическим и цветовым штампам[1]. Рисунки пестрят штампами или шаблонами.

Шаблоны в рисовании — стереотипное изображение привычных образов. Это весьма прочные образования, так как они отвечают элементарным требованиям к изображению и находят признание у учителя. Применение эталонных цветов, отнесенных к конкретным реальным предметам, быстро превращается в своеобразный штамп и может затормозить дальнейшее развитие не только изобразительной деятельности, но и визуального восприятия — само непосредственное видение окружающей действительности[2].

В качестве иллюстрации уместно привести впечатления профессионального художника.

Художник Б.М.Неменский рассказывает, как «однажды подростки принялись критиковать этюд.

— Почему вы рисуете снег голубой?

— А какой же он?

— Белый!

— В тени или на солнце?

— Везде белый.

— И никакой разницы?

— Нет, в тени темнее.

— Темнее? Но какого же цвета?

— Ну, сероватый.

— Сравните цвет снега на солнце и в тени. Неужели вы не видите, что в тени он голубой, а на солнце розовый, золотой?

— Нет, он везде белый. Ведь это снег. Это все знают, что он белый, а вы, дядя, выдумываете.

Симфония красок! Нюансы, игра света и цвета! Может быть, все это выдумано? Неужели ребята, окружившие меня, лишены той огромной радости и наслаждения, которые дают нам красота и богатство жизни? Неужели для них снег — всегда только белый, трава — только зеленая, кирпичи — кирпичные, асфальт — серый, вода — мокрая?»[3].

---

[1] См.: *Идэ Н.* Формирование индивидуальности в рисовании // Новое обучение рисунку. — Токио, 1965. — Т. 1. (На японском яз.)

[2] См.: *Мухина В. С.* Указ. соч. — С. 210.

[3] *Неменский Б.М.* У истоков: Эстетическое воспитание в семье. — М., 1963. — С. 61—62.

Факт эталонного восприятия обусловлен предшествующим сенсорным воспитанием и априорным знанием: «Ведь это снег. Все знают, что он белый».

При всей необходимости усвоения сенсорных эталонов форм, цвета полноценное развитие восприятия осуществляется там, где ученик получает возможность убедиться в многообразии и многоцветии реального мира.

Умение видеть в соответствии с чувственным восприятием, освобожденным от насильственного вторжения эталонных цветов предметов как бы приписанных, припечатанных к предмету (солнце — красное, трава — зеленая, снег — белый, небо — синее, кора — коричневая и др.), вырабатывается в процессе наблюдения природы и погружения в мир изобразительного искусства. В отрочестве подростки сами начинают стремиться посещать музеи, художественные выставки.

Рассматривая полотна великих мастеров, выявляя для себя различные художественные школы и различные художественные языки, подросток начинает понимать необходимость расшатать сложившуюся у него канонизированную нормативность (эталонность) восприятия, он стремится видеть предметы окружающего мира во всем их непосредственном своеобразии. Именно освобожденное от канонов эталонных образов восприятие дает возможность подростку не только узнавать и классифицировать предметы окружающего мира, но и получить возможность нового, обогащенного видения, сопровождаемого эстетическим наслаждением.

Описанный путь сенсорного развития — от освоения дифференцированных сенсорных эталонов к их преодолению через деятельность освобожденного произвольного восприятия всего богатства признаков предметов природы — онтогенетический путь, который проходит человеческое дитя от раннего до подросткового возраста.

Восприятие музыки. Особое, приоритетное место в подростковом возрасте занимает восприятие музыки. Здесь следует сразу отдифференцировать современную музыку больших частот, современную музыку типа «Битлз» (уровень мощности 500—600 ватт), «Дорз» (до 100 ватт), позднее «Дип Перпл», «Эмерсон Лейк энд Палмер», а ныне «Эй Си/Ди Си» (до 70 000 ватт) и др. и классическую музыку. Оба слоя музыкальной культуры имеют свою представленность в подростковой и молодежной субкультуре.

Музыка больших частот пользуется массовым спросом подростков. Благодаря экспрессивности, призывающей своим ритмом к движению, эта музыка позволяет подростку включиться в задаваемый ритм и через телесные движения выразить свои смутные переживания.

В ранних исследованиях Б. Г. Ананьев экспериментально установил, что музыка выступает в качестве регулятора поведения:

«Являясь знаками аффективных состояний, музыкальные произведения организуют поведение (в первую очередь аффекты), то овладевая им, то преодолевая его»[1]. Многие исследования показали, что музыка оказывает глубокое влияние на физиологические реакции — усиливает метаболизм (обмен веществ), усиливает или уменьшает мускульную энергию, изменяет дыхание, меняет кровяное давление, дает физическую основу для эмоций. Музыка, и в частности музыкальный ритм, производит в организме физиологические изменения, которые подобны реакциям, происходящим при сильном волнении и аффектах. Классической работой в этой сфере является исследование, проведенное в конце XIX в. К. Бюхером, в котором он показывает перспективность ритмического строя работы, осуществляемой благодаря различным видам трудовых песен[2]. Сегодня исследования воздействия музыки на физиологию и психику человека продолжаются.

Оказалось, что именно подростки и юношество наиболее сензитивны к воздействию музыки. Именно эта категория людей стремится воспринимать музыку на пределе возможного. Поэтому молодая аудитория так стремится к поп- и рок-музыке.

Как ритм, так и частота ведут к зависимости от них — появляется потребность во все более высоких частотах, приближающихся к ультразвуку.

При всем внешне демонстрируемом стремлении к самостоятельности подросток, по существу, проявляет себя как негативист и конформист. Именно в зависимости от сверстников он утверждает свою «самость». Музыка как нельзя лучше погружает подростков в зависимость от ритмов, высоты, силы и др., объединяет всех метаболическими ощущениями темных телесных функций и создает сложную гамму слуховых, телесных и социальных переживаний. При этом чем более мощное психофизиологическое воздействие оказывает музыка, тем больший «кайф» получает погруженная в музыку масса подростков, тем в большей мере каждый подросток отрешается от самого себя. Японские журналисты провели экспресс-исследование в крупнейших рок-залах Токио. Они произвольно задавали юной публике три вопроса: «Как вас зовут?», «Где вы находитесь?», «Какой теперь год?» Оказалось, что ни один из опрошенных не смог ответить на эти простые, обычные вопросы. Под воздействием музыки произошла потеря самоидентичности[3].

Увлеченных рок-музыкой (рокеров) нередко сравнивают с наркоманами, так как они уже не могут отказаться от препровождения

[1] *Ананьев Б.Г.* Опыт экспериментального изучения влияния музыки на поведение ребенка и взрослого. — Владикавказ, 1928. — С. 24.

[2] См.: *Бюхер К.* Работа и ритм / пер. с нем.— М., 1925.

[3] См.: *Светлов М.И.* Рок-музыка на службе у сатаны // Троицкий благовестник. — 1995. — № 35. — С. 7.

времени вне рок-музыки. Действительно, привыкание к высоким частотам, к выраженному ритму объясняется возникающей зависимостью психофизиологического и социального плана.

Одна из способностей восприятия музыки — музыкально-ритмическое чувство, т.е. «способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его»[1]. Слышание музыки совершенно непосредственно сопровождается двигательными реакциями. В подростковой субкультуре эти реакции оформлены в определенные (современные) танцевальные движения. Чем отчетливее ритмы, тем более совпадают с ними танцевальные движения.

То, что происходит в массе случаев с подростком в этой сфере, — явление, отражающее начальный уровень развития восприятия музыки. По существу, оно сводится к переживанию ритма и больших частот музыкальных звуков в сочетании с телесными движениями. Это явление относится к возрасту, поэтому в дальнейшем выросшие из подросткового возраста люди перестают с таким же энтузиазмом отдаваться музыке больших частот.

Наряду с массовым подростковым погружением в поп- и рок-музыку можно отметить склонность отдельных подростков к восприятию классической музыки. Последнее требует наличия трех основных музыкальных способностей. Б.М.Теплов характеризует эти способности следующим образом:

1. *Ладовое чувство*, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Эту способность можно назвать иначе — эмоциональным, или перцептивным, компонентом музыкального слуха. Ладовое чувство образует неразрывное единство с ощущением музыкальной высоты, т.е. высоты, отчлененной от тембра.

Проявляется оно в восприятии, узнавании мелодии, в чувствительности к точности интонации. Наряду с чувством ритма ладовое чувство образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку. В детском возрасте характерное проявление этого чувства — любовь и интерес к слушанию музыки.

2. *Способность к слуховому представлению*, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение. Эту способность можно иначе назвать слуховым или репродуктивным компонентом музыкального слуха. Она образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

3. *Музыкально-ритмическое чувство*[2].

---

[1] *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей // Избранные труды: в 2 т. — М., 1985. — Т. 1. — С. 211.

[2] Там же. — С. 210—211.

Комплекс основных музыкальных способностей образует ядро музыкального восприятия. Специальной способностью, сформированной на восприятии музыки, является музыкальный слух.

В музыкальном слухе слиты в неразрывное целое восприятие высоты, силы, тембра, а также и более сложных элементов: фразировки, формы, ритма и т.д.

С.Л. Рубинштейн писал, что «музыкальный слух в широком смысле слова выходит собственно не только за пределы ощущения, но и за пределы восприятия. Музыкальный слух, понимаемый как способность воспринимать и представлять музыкальные образы, неразрывно связан с образами памяти и воображения»[1].

Подросток, увлеченный слушанием музыки и включенный в исполнительскую музыкальную деятельность, погружен в развитие у себя музыкальных способностей: он стремится совершенствовать мелодический слух, ладовое чувство, стремится развить гармонический слух и способность к слуховым представлениям. Развивая внутренний слух, он погружается в поток музыкального воображения и испытывает глубокое духовное чувство.

Говоря о сенсорном развитии в подростковом возрасте, мы должны отметить, что здесь так же, как и в речевом развитии, между подростками происходит выраженный разрыв в культурном отношении.

Развитие мышления. Мы уже упоминали о том, что для подростка все большее значение начинает приобретать теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в окружающем мире — в системе исторически обусловленной реальности человеческого существования. Он психологически погружен в реальности предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социального пространства. Изучаемый в школе и специальных заведениях материал становится для подростка условием для построения и проверки своих гипотез. Конечно, такое погружение в реалии человеческого бытия происходит постепенно, наращиваясь к концу подросткового — началу юношеского возраста.

Подросток, погружаясь в социальную среду, непрестанно трансформирует свои высшие психические функции и присваиваемую систему знаков. Это обстоятельство изменяет мышление. Именно по этому поводу Ж. Пиаже писал, что «социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка (знаки), содержания взаимодействия субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или дологические нормы)»[2]. В этом слу-

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — 2-е изд. — М., 1946. — С. 225.

[2] *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. — М., 1969. — С. 210.

чае присваиваемые социальные отношения вырабатывают новые возможности мышления.

В подростковом возрасте, с 11—12 лет, вырабатывается формальное мышление. Подросток уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией; он может, чувствуя себя легко, ориентироваться на одни лишь общие посылы, независимо от воспринимаемой реальности. Иными словами, подросток может действовать в логике рассуждения.

Подросток может совершить гигантский по своему качеству скачок — он начинает ориентироваться на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Благодаря своей новой ориентации он получает возможность вообразить все, что может случиться, — и очевидные, и недоступные восприятию события. Тем самым повышается вероятность того, что он разберется в действительно происходящем.

Обратимся к исследованиям Ж. Пиаже.

Основная ориентировка его на рассмотрение реального как части возможного естественно и легко подводит его к общей форме рассуждения: «Итак, на основе имеющихся данных ясно, что необходимым и достаточным условием для *X* может быть одно *A*, или одно *B*, или они оба; моя задача состоит в том, чтобы проверить по очереди все эти возможности и установить, которая или которые из них реально имеют место в данной задаче». (По материалам Ж. Пиаже.)

Стремление открыть реальное в возможном предполагает, что подросток смотрит на возможное как на совокупность гипотез, требующих проверки и доказательств.

Подросток уже может, как это делает взрослый, подвергать переменные комбинаторному анализу, методу, гарантирующему составление исчерпывающего перечня всех возможностей.

«Количество возможных комбинаций даже небольшого числа переменных может быть весьма велико. Если *A* и *B* — это две переменные, некоторой функцией которых может служить *X*, то необходимо будет проверить следующие сочетания: а) ни *A*, ни *B* по отдельности или в сочетании не вызывают *X*; б) *A* вызывает *X*, а *B* нет; в) *B* вызывает *X*, а *A* нет; г) *A* и *B* могут привести к появлению *X* по отдельности или совместно; д) *A* в совокупности с *B* дают *X*, но по отдельности ни одна из этих переменных *X* не вызывает; е) *A* вызывает *X* в отсутствие *B*, но не приводит к появлению *X* в присутствии *B* и т.д. — имеется еще целый ряд возможных комбинаций, истинность или ложность которых нужно эмпирически проверить, прежде чем будет можно завершить причинный анализ.

Вот теперь мы можем набросать примерную схему того, как размышляет подросток. Он начинает с организации различных элементов «сырых» данных методами конкретных операций... Затем этим организованным элементам придается форма утверждений или предложений, и они могут комбинироваться разными способами между собой...

Далее комбинации трактуются как гипотезы, подлежащие подтверждению или опровержению в последующем исследовании. Действительно ли *А* вызывает *X*? Если это так, то не вызывает ли его и *В*? Правильно ли, что *А* вызывает *X* только при отсутствии *В*? Подобные гипотетические вопросы составляют область возможного при решении таких задач; и подросток считает своей задачей определение реального положения вещей путем их последовательной эмпирической проверки». (По материалам Ж. Пиаже.)

Подросток становится способным не только представлять различные возможные пути преобразования данных для эмпирического их испытания, но может и логически истолковывать результаты эмпирических проб. Помимо того что подросток способен «парить» над действительностью посредством планирования и контроля своих свободных фантастических построений, он научается прекрасно рефлексировать на свои умственные действия и операции и получать от этого интеллектуальные эмоции. Вновь обратимся к суждениям Ж. Пиаже.

«Но как можно объяснить новую способность подростка ориентироваться на абстрактное, прямо не существующее (с точки зрения постороннего наблюдателя, сравнивающего подростка с ребенком), но что рассматриваемое изнутри является неотъемлемым средством его приспособления к социальным нормам взрослых и вследствие этого предметом его самого непосредственного и глубокого интереса? Нет сомнения, что она служит самым прямым и, кроме того, самым простым проявлением формального мышления. Формальное мышление — это размышление о мыслях; пропозициональная логика является операциональной системой второго порядка, направленной на предложения, истинность которых, в свою очередь, зависит от операций с классами, отношениями и числами. В то же время нормальное мышление — это изменение на обратные отношения между действительным и возможным: эмпирические данные включаются как отдельная часть в общую совокупность возможных комбинаций.

Таковы те две особенности, которые являются источником живых реакций, всегда столь эмоциональных, которыми подросток пользуется, чтобы, приспособляясь к обществу, построить свои собственные идеалы.

Конструкция теорий подростка всегда обнаруживает, что он овладел способностью к рассуждающему мышлению и в то же время что его мышление позволяет ему вырваться из области настоящего и вторгнуться в область абстрактного и возможного. Конечно, это вовсе не означает, что формальные структуры сначала образовались сами по себе, а уже затем стали применяться как средство приспособления там, где они доказали свою социальную и индивидуальную пользу. Оба процесса — развитие структуры и повседневное ее применение — относятся к одной и той же реальной действительности, и именно благодаря тому, что формальное мышление играет такую существенно важную роль с функциональной точки зрения, оно и достигло столь общей и логической структуры. Повторим еще раз: логика не оторвана от жизни, она есть только

выражение операциональных координаций, имеющих важное значение для действий». (По материалам Ж. Пиаже.)

То, насколько быстро подросток способен выйти на уровень теоретического мышления, определяет глубину постижения им учебного материала и развитие его интеллектуального потенциала. Во всяком случае в отрочестве престижно быть преуспевающим в интеллектуальной деятельности.

Обсуждая особенности учебной деятельности в отрочестве, мы брали предметом анализа возможностей этого возраста верхнюю планку в развитии мышления — решение, способность к рефлексии и т.д. Однако в действительности многие подростки продолжают оставаться на уровне конкретного мышления. Это может быть обусловлено индивидуальным развитием: через некоторое время подросток преодолеет этот уровень. Но для кого-то это может казаться пределом развития.

Причин, объясняющих задержку или остановку в развитии, гораздо больше, чем предполагаемых Ж. Пиаже комбинаций в небольшом числе переменных *A* и *B*: это и различные социальные условия, и генетические особенности, и внутренняя позиция самого подростка. Комплекс причин обусловит стремление к развитию, поиск радости от рефлексии на свои (и чужие) умственные действия или безразличие (внешнее и внутреннее) к мышлению как форме умственной активности. В последнем случае угасает и значимость для подростка образовательной учебной деятельности. Он может занять пассивную позицию и по возможности просто ничего не делать. Но, мучимый совестью, будет искать приложения своих сил в другой деятельности.

Развитие внимания, памяти, воображения. В подростковом возрасте внимание, память, воображение уже приобрели самостоятельность — подросток настолько овладел этими функциями, что теперь в состоянии управлять ими по своей воле. В этот период начинает выявляться индивидуально доминирующая ведущая функция: каждый подросток может сам отрефлексировать, какая из функций является для него наиболее значимой.

Рассмотрим особенности развития обсуждаемых функций.

Внимание. Если у младшего школьника преобладает непроизвольное внимание и это определяет работу учителя с классом, то подросток вполне может управлять своим вниманием. Нарушения дисциплины в классе носят скорее социальный характер, а не определяются особенностями внимания.

Подросток может хорошо концентрировать внимание в значимой для него деятельности: в спорте, где он может добиться высоких результатов, в трудовой деятельности, где он зачастую проявляет чудо в умении сосредоточиться и выполнить тонкую работу, в общении, где его наблюдательность может соревноваться с наблю-

дательностью взрослых, у которых она является профессиональным качеством. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом и увлекательной деятельностью.

В школе на уроках внимание подростков нуждается в поддержке со стороны учителя — долгая, долгая учебная деятельность вдохновляет подростка на поддержание произвольного внимания. В педагогическом процессе отработаны приемы поддержания непроизвольного внимания и организации произвольного. Учитель может использовать эмоциональные факторы, познавательные интересы, а также постоянную готовность подростка воспользоваться случаем и утвердить себя среди сверстников в удобной для этого ситуации.

Конечно, здесь речь идет о потенциальных возможностях и об апофеозе внимания в отдельные, значимые для самолюбия подростка моменты его жизни. Вместе с тем те же подростки могут впасть в состояние глубокого утомления, когда внимание, кажется, вовсе исчезает из состава познавательных процессов. Он сидит, если можно — лежит с полузакрытыми глазами и находится в состоянии полной прострации, в состоянии легкого угнетения, сопровождающегося упадком сил, безразличием к окружающему. При этом исчезает не только произвольное, но и, кажется, непроизвольное внимание.

Именно в подростковом возрасте кривая утомляемости резко повышается, особенно в 13—14 и в 16 лет[1].

Судя по проявлениям внимания, подростковый возраст — период парадоксов в достижениях возможностей и в потерях.

Память. Подросток уже способен управлять своим произвольным запоминанием. Способность к запоминанию (заучиванию) постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 15—16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. В подростковом возрасте память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается сама смысловая память — она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включается мышление. Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого; становится более доступным запоминание абстрактного материала. Память работает на опосредованиях уже присвоенных знаковых систем, прежде всего речи.

Воображение. В подростковом возрасте воображение может превратиться в самостоятельную внутреннюю деятельность. Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может оперировать значениями и смыслами языка, соединяя две высшие психические функции: воображение и мыш-

---

[1] См.: *Клапаред Эд.* Психология ребенка и экспериментальная педагогика. — СПб., 1911. — С. 129.

ление. В то же время подросток может строить свой воображаемый мир особых отношений с людьми, мир, в котором он проигрывает одни и те же сюжеты и переживает одни и те же чувства до тех пор, пока не изживет свои внутренние проблемы.

Для подростка социальный мир, в котором он живет, существует априори. Это природно-предметно-социальная реальность, в которой он еще не чувствует себя деятелем, способным изменять этот мир. И действительно, городской подросток мало что может преобразовать в природе, в предметном мире в социальных отношениях. Именно поэтому, очевидно, его «преобразования» выражаются в крушении предметов, в акциях подросткового вандализма в природе и в городе, в необузданном озорстве и хулиганских выходках в общественных местах. При этом он застенчив, неловок, неуверен в себе.

Совсем другое дело — сфера воображения. Реальность воображаемого мира субъективна — это только его реальность. События, происходящие здесь, опосредованы образами и знаками из реальности общечеловеческой культуры. Конечно, они воздействуют на личность подростка со всей определенностью. Но подросток субъективно по своей воле управляет обустройством своего внутреннего мира. Мир воображения — особый мир. Подросток уже владеет действиями воображения, которые приносят ему удовлетворение: он властвует над временем, имеет свободную обратимость в пространстве, свободен от причинно-следственных связей существующих в реальном пространстве социальных отношений людей. Свобода проживания во внутреннем, психологическом пространстве продвигает подростка в развитии. Свободное сочетание образов и знаков, построение новых образно-знаковых систем с новыми значениями и смыслами развивает творческие способности, дарит неповторимые высшие чувства, которые сопутствуют творческой деятельности. Свободное построение сюжетной линии и свободный выбор желаемого места, где развертываются события воображаемой жизни, позволяют не только планировать и проживать замыслы, повторяя их снова и снова, перестраивая сюжеты и чувства по своему хотению, но и дают возможность пережить напряжение действительных социальных отношений и испытать чувство релаксации.

Воображение подростков может оказывать таким образом влияние на познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу и саму личность.

Здесь будет уместно привести случай из практики психологического сопровождения тринадцатилетней девочки-подростка, которая была подвергнута психическому и физическому насилию. В день совершенного насилия девочка была сильно напряжена, временами плакала, временами впадала в состояние ступора — психической и двигательной заторможенности. Фрагменты из работы психолога.

— Даша! То, что с тобой произошло, — ужасно!.. Но могло быть еще хуже... Ты жива. Цела. Ты большая девочка и знаешь, что в мире много насилия, убийств. Слава Богу! Ты цела. Правильно я говорю?

— Да, правильно, — согласилась Даша.

— Чтобы тебе помочь, я должна услышать, что же с тобой произошло. Рассказ твой поможет в первую очередь тебе. Послушай меня. В нашем сознании реальный мир представлен образами и знаками. Когда мы думаем о чем-то внешнем или воображаем, мы оперируем образами и знаками. Ведь ты не мыслишь, не воображаешь реальными столами и стульями? Не манипулируешь ими в голове?

Даша улыбнулась: «Конечно, нет!»

— Ты меня понимаешь?

— Да!

— Ну и славно. Это нам с тобой очень важно. То, что с нами (людьми) происходит, запечатлевается в нашем сознании в виде образов и знаков. Если то, что произошло, травмирует нас, правильнее от этого освободиться как можно быстрее. Ведь ты не хочешь, чтобы пережитая ночь осталась с тобой и мучила тебя?

— Нет, — сказала Даша, и глаза ее наполнились слезами.

— Нам с тобой следует освободиться от пережитого. Для этого мы будем отторгать те образы, которые насильственно вошли в тебя. Это можно сделать, рассказывая свою историю. Ведь слова и есть знаки, которыми мы обозначаем образы прожитого. Тебе понятно, о чем я говорю?

— Да, понятно.

— Мы будем не один раз говорить о пережитом тобой, чтобы, отторгая тяжелые образы, освободить твою память и чувства от насильственного вторжения в тебя страшного события. Согласна, чтобы мы вместе пережили это событие?

— Да, — согласно кивает Даша.

— Тогда, моя дорогая девочка, тебе придется поогорчаться. Ведь, когда ты будешь мне рассказывать свою историю, тебе будет не так просто, как когда мы говорим о столах и стульях. Правда?

— Да, — Даша улыбнулась.

— Но мы должны пройти через это. Согласна?

— Да.

— Тогда расскажи, что же произошло сегодня под утро.

Даша стала взволнованно рассказывать, начиная со своих чувств по поводу разлуки с домом.

— Я так грущу по дому. Я первый раз в лагере. Начала плакать.

— И вчера вечером ты грустила?

— Да! Я легла спать и думала о доме. О маме. Во сне стала просыпаться от чужой руки...

Дальше Даша рассказала то, что с ней произошло. Мы не будем здесь погружаться в содержание психокоррекционной работы с девочкой. Одним из упражнений, а затем и заданий на ночь было: преодолеть травмирующие телесные ощущения от насильственных прикосновений и поцелуев, освободиться от образов кошмарной ночи, которые уже пре-

следовали ее и днем. Для этого девочку следовало ввести в привычную для нее знаково-образную реальность воображения.

Оказалось, что Даша много времени проводила в собственном воображаемом мире, где она хорошо освоила образ своей «прекрасной жизни». Это не было сказочное королевство. Это был «прекрасный дом с садом и бассейном где-то на Земле, неважно где». Здесь уже присутствовал «прекрасный парень, настоящий супермен».

Задание состояло в том, чтобы вытеснить чуждые насильственные образы и освободить себя через погружение в привычный воображаемый мир.

Девочка преодолела агрессивные телесные и зрительные образы, свободно вошла в свой привычный воображаемый мир, хорошо спала и утром чувствовала себя вполне уверенно. Психологическая работа продолжалась. (По материалам В. С. Мухиной.)

Если подросток лишен своего внутреннего воображаемого мира, некоторые психологи и психиатры применяют своеобразный метод: имеющие проблемы подростки знакомятся с персонажами фантастических книг или кино и учатся идентифицировать себя с ними. Принимая условия работы, подросток в своем воображении научается входить в образ выбранного героя и начинает отчетливо чувствовать, что воображаемый мир тоже реален. Психолог сопровождает подростка в его внутреннем воображаемом пространстве.

В отдельных случаях подростки, вкусившие удовольствие свободного полета воображения, могут попасть в западню реальности. Здесь «съезжание» к стереотипному воспроизведению наработанных образов, знаковых шаблонов, сюжетов; «закостенение» самих образов и сюжетов, превращение их в стимулы, рефлекторно вызывающие эмоции; стремление закрыться от внешнего мира. Собственно, здесь может таиться психологическая основа подросткового аутизма — погружения в мир воображаемых переживаний с ослаблением контакта с действительностью, ухода от реальности, отсутствия стремления к общению с людьми — взрослыми и сверстниками. Отчуждение подростка от людей в пользу воображаемого мира снижает и познавательную деятельность.

В то же время, по мере того как мышление подростка формируется и крепнет, может возникнуть антагонизм между мышлением и воображением. Кроме того, среди подростков, как и среди детей, есть сухие реалисты, которые игнорируют не только жизнь в воображении, но и само воображение, считая это некой психологической слабостью.

Таким образом, воображение в отрочестве может обогатить внутреннюю жизнь подростка, может, соединяясь с рациональными знаниями, преобразоваться и стать подлинной творческой силой, но может и прийти в упадок после поры детства, лишить подростка полета фантазии и творчества.

Глава 11

ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

§ 1. Особенности идентификации обособления. Кризис личности в отрочестве

Идентификация с собственным «Я». Важнейшей особенностью личности в отрочестве является быстрое развитие самосознания посредством рефлексии подростка на себя и других. Чем лучшее образование и воспитание получил подросток в детстве, тем богаче его рефлексия. Подросток может, забыв обо всех забавах, отвлекшись от любимого занятия в сфере познавательной деятельности, уйдя от общения, подолгу заниматься рефлексией на свои собственные характерологические и общечеловеческие особенности. Это занятие при живости ума может продуцировать важные для подростка откровения общеморального порядка и относительно своей собственной персоны. Подростковая рефлексия хотя и поднимает подростка на исключительную для его возможностей высоту, отличается свободной ассоциативностью — мысли текут по разным направлениям в зависимости от чувств и внешних обстоятельств. Целостность рефлексии придает лишь исключительная направленность подростка на самого себя — куда бы он ни устремился в своих ассоциациях, он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к своему собственному «Я».

Обратимся для примера к автобиографическому описанию своих рефлексий в отрочестве у Л.Н.Толстого.

«Едва ли мне поверят, какие были любимейшие и постояннейшие предметы моих размышлений во время моего отрочества, — так они были несообразны с моим возрастом и положением. Но, по моему мнению, несообразность между положением человека и его моральной деятельностью есть вернейший признак истины.

В продолжение года, во время которого я вел уединенную, сосредоточенную в самом себе, моральную жизнь, все отвлеченные вопросы о назначении человека, о будущей жизни, о бессмертии души уже представлялись мне; и детский слабый ум мой со всем жаром неопытности старался уяснить те вопросы, предложение которых составляет высшую ступень, до которой может достигать ум человека, но разрешение которых не дано ему.

Мне кажется, что ум человеческий в каждом отдельном лице проходит в своем развитии по тому же пути, по которому он развивается и в целых поколениях, что мысли, служившие основанием различных философских теорий, составляют нераздельные части ума; но что каждый

человек более или менее ясно сознавал их еще прежде, чем знал о существовании философских теорий.

Мысли эти представлялись моему уму с такою ясностью и поразительностью, что я даже старался применять их к жизни, воображая, что я первый открываю такие великие и полезные истины.

Раз мне пришла мысль, что счастье не зависит от внешних причин, а от нашего отношения к ним, что человек, привыкший переносить страдания, не может быть несчастлив, и, чтобы приучить себя к труду, я, несмотря на страшную боль, держал по пяти минут в вытянутых руках лексиконы Татищева[1] или уходил в чулан и веревкой стегал себя по голой спине так больно, что слезы невольно выступали на глазах.

Другой раз, вспомнив вдруг, что смерть ожидает меня каждый час, каждую минуту, я решил, не понимая, как не поняли того до сих пор люди, что человек не может быть иначе счастлив, как пользуясь настоящим и не помышляя о будущем, — и я дня три под влиянием этой мысли бросил уроки и занимался только тем, что, лежа на постели, наслаждался чтением какого-нибудь романа и едою пряников с кроновским медом, которые я покупал на последние деньги.

То раз, стоя перед черной доской и рисуя на ней мелом разные фигуры, я вдруг был поражен мыслью: почему симметрия приятна для глаз? Что такое симметрия? Это врожденное чувство, отвечал я сам себе. На чем же оно основано? Разве во всем в жизни симметрия? Напротив, вот жизнь — и я нарисовал на доске овальную фигуру. После жизни душа переходит в вечность; вот вечность — и я провел с одной стороны овальной фигуры черту до самого края доски. Отчего же с другой стороны нету такой же черты? Да и в самом деле, какая же может быть вечность с одной стороны, мы, верно, существовали прежде этой жизни, хотя и потеряли о том воспоминание.

Это рассуждение, казавшееся мне чрезвычайно новым и ясным и которого связь я с трудом могу уловить теперь, — понравилось мне чрезвычайно, и я, взяв лист бумаги, вздумал письменно изложить его, но при этом в голову мою набралась вдруг такая бездна мыслей, что я принужден был встать и пройтись по комнате. Когда я подошел к окну, внимание мое обратила водовозка, которую запрягал в это время кучер, и все мысли мои сосредоточились на решении вопроса: в какое животное или человека перейдет душа этой водовозки, когда она околеет? В это время Володя, проходя через комнату, улыбнулся, заметив, что я размышляю о чем-то, и этой улыбки мне достаточно было, чтобы понять, что все то, о чем я думал, была ужаснейшая гиль[1].

Я рассказал этот почему-то мне памятный случай только затем, чтобы дать понять читателю о том, в каком роде были мои умствования.

Но ни одним из всех философских направлений я не увлекался так, как скептицизмом, который одно время довел меня до состояния, близкого к сумасшествию. Я воображал, что, кроме меня, никого и ничего не существует во всем мире, что предметы — не предметы, а образы, являющиеся только тогда, когда я на них обращаю внимание, и что, как

[1] Объемный французско-русский словарь.

[2] Вздор, чепуха (устаревшее).

скоро я перестаю думать о них, образы эти тотчас же исчезают. Одним словом, я сошелся с Шеллингом в убеждении, что существуют не предметы, а мое отношение к ним. Были минуты, что я, под влиянием этой постоянной идеи, доходил до такой степени сумасбродства, что иногда быстро оглядывался в противоположную сторону, надеясь врасплох застать пустоту (néant) там, где меня не было.

Жалкая, ничтожная пружина моральной деятельности — ум человека!

Слабый ум мой не мог проникнуть непроницаемого, а в непосильном труде терял одно за другим убеждения, которые для счастья моей жизни я никогда бы не должен был сметь затрагивать.

Из всего этого тяжелого морального труда я не вынес ничего, кроме изворотливости ума, ослабившей во мне силу воли, и привычки к постоянному моральному анализу, уничтожившей свежесть чувства и ясность рассудка.

Отвлеченные мысли образуются вследствие способности человека уловить сознанием в известный момент состояние души и перенести его в воспоминание. Склонность моя к отвлеченным размышлениям до такой степени неестественно развила во мне сознание, что часто, начиная думать о самой простой вещи, я впадал в безвыходный круг анализа своих мыслей, я не думал уже о вопросе, занимавшем меня, а думал о том, о чем я думал. Спрашивал себя: о чем я думаю? Я отвечал: я думаю, о чем я думаю. А теперь о чем я думаю? Я думаю, что думаю, о чем я думаю, и так далее. Ум за разум заходил...

Однако философские открытия, которые я делал, чрезвычайно льстили моему самолюбию: я часто воображал себя великим человеком, открывающим для блага всего человечества новые истины, и с гордым сознанием своего достоинства смотрел на остальных смертных; но, странно, приходя в столкновение с этими смертными, я робел перед каждым и чем выше ставил себя в собственном мнении, тем менее был способен с другими не только высказывать сознание собственного достоинства, но не мог даже привыкнуть не стыдиться за каждое свое самое простое слово и движение» (*Толстой Л. Н.* Отрочество).

В приведенном отрывке из воспоминаний Л. Н. Толстого, отражающем специфичность мышления подростка, можно наблюдать, как строятся в индивидуальном сознании тонкие рефлексии не только на окружающий мир и на самого себя, но и на сами рефлексии («Я думаю, о чем я думаю...»). Удачные рефлексии вызывают чувство восхищения собой и повышают самооценку. В обыденной жизни подростку становится настолько страшно уронить себя в собственных глазах, что он начинает бояться общаться с другими. Одна из самых типичных социально-психологических «болезней» в отрочестве — *застенчивость*. Робость из-за возможных неудач в своих общих суждениях, в откровениях по поводу своих рефлексий, в своей самооценке ввергает подростка в мучительные переживания. Переживания по поводу возможных переживаний (эмоциональные рефлексии) вовсе останавливают отроческие порывы в столь открытом доверительном общении.

Подросток углубленно изучает самого себя. Благодаря рефлексии происходит активное наполнение структурных звеньев самосознания. Изучая свои особенности, размышляя о себе в прошлом, настоящем и будущем, анализируя свои притязания в деятельности, в общении и, в частности, в сфере общения с представителями другого пола, подросток реализует свою потребность в адекватной самоидентификации. Здесь его интересует собственное «Я» именно в данный момент — «здесь и теперь».

Особое значение в отрочестве имеет внешность. Идентификация с собой как с физическим телом у подростка обычно затруднена: ведь он начинает претерпевать очень быстрые метаморфозы в физической и духовной конституции лица и тела. Подросток придает своей внешности особое значение. Привлекательность, соответствие прически и одежды канонам референтной группы сверстников, соответствие манеры телесных выразительных движений стандартам окружения — все это имеет чрезвычайное значение.

В зависимости от времени, в котором живут разные поколения подростков, они проделывали разнообразные карнавализации со своей внешностью: то отпускали длинные волосы и расклешивали свои брюки, то брились наголо и надевали специально разорванную одежду, то выстригали фасонно волосы, сочетая голые места с зачесанными пучками длинных волос, и надевали на себя немыслимые хламиды. При этом, независимо от пола, они украшали себя серьгами, браслетами, цепями и цепочками. В последнее время появилась новая тенденция: раскрашивание лица не в соответствии с его конституцией, а вопреки ей — полосами, узорами, изображениями, защитными символами. Многие более агрессивные действия по отношению к своему телу начинают осуществляться именно в подростковом возрасте (татуировки, пирсинг, иссечения с символическим подтекстом и др.). Общая идентификация объединяет подростков в «Мы» и создает ощущение защищенности.

В то же время подросток пристально рассматривает себя природного в зеркале. Удлинившийся нос, прыщик и другие новообразования во внешности смущают его. Идентификация с прежним образом нарушается, и подросток испытывает неуверенность в себе. Даже самые обаятельные и гармоничные подростки не уверены в себе по-настоящему — ведь они в соответствии с возрастом тоже очень быстро изменяются.

Одной из причин возрастной застенчивости является именно высокая значимость внешности для большинства подростков: в отрочестве нередко встречается недовольство теми или иными чертами лица или фигуры (чаще — у девочек-акселераток с ускоренным созреванием и мальчиков-подростков с задержкой или недостаточным физическим развитием). При этом воспитатели не

только не вытесняют гипертрофированные ориентации подростков на свою внешность, но нередко своими критическими замечаниями и поддразниванием по поводу тех или иных особенностей физического облика усиливают у подростка чувство собственной неполноценности, что, в свою очередь, приводит к замкнутости, необщительности, пониженному настроению, а то и к депрессии. Известно, что психотравмирующие высказывания позволяют себе многие родители, школьные врачи, педагоги. Особенно часто это делают учителя физкультуры, тренеры, хореографы.

Разумные взрослые, понимающие отроческие проблемы, стараются поддержать подростка и придать ему уверенности в себе.

Вспомним, что писал Л. Н. Толстой о проблемах, связанных с внешним обликом в отрочестве.

«Я гораздо ниже ростом Володи, широкоплеч и мясист, по-прежнему дурен и по-прежнему мучусь этим. Я стараюсь казаться оригиналом. Одно утешает меня: это то, что про меня папа сказал как-то, что у меня *умная рожа*, и я вполне верю в это. St. Jérôme (учитель) доволен мною, хвалит меня, и я не только не ненавижу его, но когда он иногда говорит, что *с моими способностями, с моим умом* стыдно не сделать того-то и того-то, мне кажется даже, что я люблю его» (*Толстой Л. Н.* Отрочество).

Рефлексия на себя у тонко чувствующего, гениального подростка может показаться выходящей за рамки возможной рефлексии обычных подростков. Однако в действительности это не так. Все подростки заинтересованно относятся к своей внешности, все стремятся заглянуть себе в душу и дать себе общественную оценку.

Обратимся к рефлексивному самоанализу современных подростков.

Меня зовут Евгений, мне 14 лет, русский.

Я — башня, которая стоит на холме, но вокруг тоже холмы. Причем все «плавные».

Если спуститься с холма, то попадаешь в «эльфийский» лес. Рядом с лесом и башней течет река — вот таким я себя вижу.

P.S. В башне нет двери, а есть только одно маленькое окошко (высоко). Из него иногда спускается лестница, и я спускаюсь на землю, т.е. становлюсь более открытым.

Хотя всегда изображаю открытость. Я — башня. И не потому, что скованный, а потому, что не хочу, чтобы обо мне много знали, я хочу остаться «тайной».

Меня зовут Дмитрий, мне 15 лет, русский.

Вполне нормальный человек. Можно назвать умным, начитанным, судя по отзывам друзей, одноклассников. Мое общение с окружающими зависит от настроения. Охотно учусь тому, что меня заинтересует. Дела обычно довожу до конца. В семье и классе с моим мнением считаются. Увлекаюсь вычислительной (компьютерной) техникой, парусным спор-

том, хоккеем. Практически на любой жизненный вопрос имею личное мнение. В споре меня трудно переубедить, но если я чувствую правоту собеседника, этот вопрос отпадает. В общем, человека нельзя узнать по листку бумаги.

Меня зовут Роман, мне 14 с половиной лет, якут.

Мои родители учителя. В семье нас пятеро, старше меня две сестры. Родных у моей матери много, а у отца только брат. Летом мы все собираемся, идем в поход, охотимся на мелких грызунов, купаемся. Бывает очень весело. Поэтому мы все с нетерпением ждем наступления лета. Родные у нас разбросаны по всей Якутии, как разводы на воде от упавшей капли.

Я очень люблю свою усадьбу. Люблю ходить по ней и отыскивать разные уголки, наблюдать за жизнью муравьев, пчел, жуков. Так как мы переехали сюда всего три года назад, мы должны построить террасу, печь в пристройке, подвал. Я очень люблю, когда моя усадьба пополняется, становится красивой.

В школьной жизни я не люблю высовываться из массы. У меня мало друзей, но все хорошие. Я люблю вкусно поесть. Мне очень нравится кататься на мотоцикле, рыбачить, учить щенков, читать книги, в основном приключения и фантастику. Из любимых предметов мне нравятся труд, биология и физкультура. Очень люблю короткое, но теплое и ласковое якутское лето. Из времен года не нравится осень, так как кончается лето, идут дожди, все становится серым и холодным.

Мне ужасно нравится копаться в старых вещах, находить пожелтевшие фотографии, предметы старинного быта.

Своего характера я не знаю, склоняюсь к тому, что не очень тихий, не очень шумный.

Еще люблю смотреть по телевизору разных хищников: львов, тигров, пантер, ягуаров, леопардов, пум и т.д. Очень хочется увидеть живых, как они охотятся, как живут. Люблю слушать музыку, собирать вкладыши. Моя мечта — узнать тайны природы и побывать в далеком прошлом.

Меня зовут Гриша, якут. Я хочу вам рассказать о себе. Я живу в двадцатом веке. В городе Якутске. Мне 14 с половиной лет, дурных привычек не имею. Мое хобби — коллекционирование банок из-под пива и лимонада, кулинария, люблю спать и ничего не делать, но это мне удается редко. Знак зодиака — Весы. Характер спокойный, уравновешенный, немного лентяй, добрый, скромный, умный, симпатичный, самокритичный, общительный, люблю шумную компанию.

СПИДом, сифилисом, гонореей и т.п. не болел и не болею.

Учусь в «бизнес»-классе. Окончил IX класс без троек, хочу пойти на золотую медаль. Принцип: «Век живи, век учись». Мечта — стать богатым и счастливым. Работаю с 10 лет, обычно летом. «Дамы сердца» пока нет. Люблю анекдоты, путешествия, приключения, но неопасные.

«Кто Я?» Этот вопрос задавал себе человек с древних времен, и он актуален и до наших времен. Я по-своему попытаюсь ответить на этот вопрос.

Не поддается никакому сомнению, что я Иван — представитель восьмого поколения моей фамилии. Мой рост 175 см, вес 54 кг, а нос точно такой же, как и у всех моих предков. Я якут, мне 15 лет.

Про себя могу сказать, что я большой оригинал, у меня есть склонности к эпатажу, распространению сплетен. Устраивание скандалов — мое любимое занятие.

Мои идеалы и примеры для подражания — это такие яркие и неповторимые личности, как Клеопатра, Джордано Бруно, Наполеон. Но мне не хочется проигрывать, как они. Я амбициозен. Я большой оптимист. Для исполнения моих личных целей я готов поступиться, продать, купить все, кроме своих близких и их благополучия. В своем классе или еще где-нибудь я не могу терпеть лидеров, и если они мне не нравятся, устраняю любым способом, даже «ударом ниже пояса».

Мои увлечения — это авангардное искусство, мода. Всерьез занимаюсь историей и правом.

Моя мечта — быть в центре внимания прессы, телевидения, журналистов, репортеров.

Мое благополучие — это не ограничивать себя в средствах.

А все остальное считаю неважным.

Пламенный привет нашим психологам от Валерия. Я якут, 15 лет.

Как я понял, мне надо рассказать о себе, но как бы со стороны. Поэтому я себя буду рассматривать со стороны...

Он поступил в лицей не так уж легко и не так уж трудно. Учится на три балла. Очень ленивый парень, из-за чего чуть не провалился на экзаменах. Он не отдается своей учебе полностью, он бережет себя (не знаю от чего). Поэтому у него бывают бо-о-льшие проблемы с учителями. Он может учиться на «отлично», но все свое время отдает либо друзьям, либо самому себе.

Он не любит проигрывать, всегда хочет быть первым, но, увы, это не всегда получается. Всегда добивается своего, из-за чего некоторые недолюбливают его. Как и все люди, он чуточку лицемер и большой эгоист. Он берется за дело, если это ему надо или выгодно. Я думаю, что эгоизм должен присутствовать у всех, так как без этого человек не смог бы выжить в этом мире.

Он двойственная натура. Думает одно, а делает другое. Хочет слишком многого, отчего и страдает. Он никогда не планирует свой день. Любит, чтобы все было спонтанно.

Я думаю, что он достигнет своего, если приведет себя и свои дела в порядок и, конечно же, организуется.

Меня зовут Андрей, мне 16 лет, русский.

Я — человек, живущий в этом Мире. Но не только в нем, есть у меня увлечение уходить в другое время, видеть людей в нем. В общем, я занимаюсь черной магией.

Единственное, что мне мешает в жизни, так это то, что я не могу найти постоянного спутника жизни, из-за чего я страдаю, и очень сильно.

Однако в этом есть какие-то преимущества: я легко вступаю в контакт с людьми, могу понимать и помогать другим. Но мне помочь пока никто не может, потому что я не доверяю людям.

Единственное, о чем я могу попросить Вас, — помочь мне избавиться от ненужной отрицательной энергии (это я расскажу Вам, когда будем общаться). Доверяющий Вам Андрей.

Я Алексей, русский, 16 лет. Родился в стольном граде Москве. На Земле одним мною стало больше. Без этого дня наличие меня как такового было бы весьма спорным. Потерял бы мир от этого — большой вопрос.

Поступив в музыкальную школу, я пытался сочинять музыку, но только спустя 7—8 лет результат этих попыток принес мне удовлетворение. Два года назад начал писать стихи. Теперь сочиняю песни (некоторым нравится даже их слушать). Очень нравятся импровизации. Несколько раз пытался писать роман, но терпения мне явно не хватает. В этом году придумал юмористическую пьесу в стихах. Сам занялся ее постановкой на сцене. Получилось очень хорошо. Роли играли мои одноклассники (без них представление не удалось бы). Свою будущую жизнь хочу связать с экономикой. Поэтому буду поступать в ГАУ.

Меня зовут Настя, мне 14 лет, якутка, учусь в национальной школе, в физико-математическом классе. В свободное время люблю заниматься спортом, гулять на природе. Я увлекаюсь математикой, люблю решать задачи. Мечтаю владеть английским языком. Люблю общаться с интересными людьми. Я родилась под знаком Скорпиона. Характер у меня, думаю, хороший. Прежде чем что-либо сделать, я долго об этом думаю. Я думаю, что мне повезло, что я прошла тест и оказалась в «Орленке». Мне здесь начинает нравиться. Здесь я ближе познакомилась с другими ребятами, вообще здесь очень интересно. Вот именно сейчас мне бы хотелось хоть на час оказаться дома.

Меня зовут Наталья. Мне 14 лет, русская. У меня нормальная, полноценная семья. Папу я могу уговорить на что-то, а вот с мамой просто дружу. Она для меня самый дорогой и большой друг. Так как у меня есть еще брат и сестра, старшие, то я в семье вечно обиженная, хотя это не всегда бывает правдой. Я вообще по натуре актер-психолог, т.е. я могу по-разному преподносить себя, даже если мне это неприятно, но я тем самым узнаю человека от и до. Поэтому в классе я всех понимаю и могу кое-кому помочь, конечно, в меру своих возможностей. Но иногда я просто слепа к боли другого человека. Наверное, это из-за того, что я эгоистка. Как человек я очень скрытная, я видела, как переживает моя сестра из-за своей открытости, и поэтому я боюсь, что я раскрою свою душу, а по ней пройдутся грязными, тяжелыми сапогами и каждый шаг будет отскакивать от стенок души и сильной болью бить по мозгам. Я пугаюсь мира, но я бы не сказала, что я очень закомплексованный человек. Внешне я никогда этого не покажу. Я люблю посидеть в лунную ночь одна и помолчать. Я пишу стихи, но почему-то их не все понимают. Я думаю, что просто люди не понимают то состояние моей души, которое побудило меня написать именно это стихотворение. Я не люблю, когда мне резко говорят о моих недостатках. Я обидчива. Но все-таки я люблю смеяться, веселиться и находиться в кругу друзей. Люблю петь и плавать. А если меня охарактеризовать одним словом, я бы сказала — загадка. Кстати, сама я себя еще не разгадала.

Меня зовут Ирина, мне 14 лет, русская. Я человек, личность, ученица, дочь, сестра и т.д. Я очень противоречивый человек. Во мне есть, наверное, все качества — и положительные, и отрицательные. Я оптимист и холерик. Я обычно кажусь такой, какой хочу казаться. В школе я одна, дома — другая, с подругой — третья, на улице — четвертая и т.д. Обычно я веду себя в соответствии с ситуацией, но не всегда. На меня большое влияние оказывает окружающая среда: погода, настроение окружающих, прочитанная книга, увиденный фильм, сон. Я не злопамятная: легко раздражаюсь, но уже через 5 минут я жалею об этом. В школе я всегда веселая, общительная; дома я часто сержусь и ругаюсь чаще всего по мелочам. Я считаю себя тактичной (хотя, возможно, ею и не являюсь) и люблю это качество в других людях. Я умею хранить тайны. Я очень люблю живопись, музыку и вообще искусство. Я бы хотела заниматься музыкой и живописью, но для этого, по-моему, надо иметь определенные способности, талант. Мне нравятся почти все люди. У меня много симпатии к людям. Почти у всех я нахожу что-то, в чем они превосходят меня, и я готова у них в этом учиться. Я очень самокритична и долго переживаю свои ошибки; чужие же ошибки я всегда прощаю. Иногда я беру на себя слишком много и, не выполнив, очень расстраиваюсь. Меня легко обидеть, но я очень редко показываю, что обижена. Достаточно часто под маской веселья или грусти скрываются другие чувства. Я умею хорошо притворяться. Я легко плачу и смеюсь, любое горе, даже чужое и далекое, я переживаю как свое. Часто я чувствую себя не хуже других, но это быстро проходит. Я очень влюбчивая, и влюбиться мне ничего не стоит, но я способна замечать недостатки в любом человеке, даже в том, который мне очень нравится. Я недоверчива, и никто не знает всего, что лежит у меня на душе. Я не люблю одиночество и молчание, но если мне приходится быть одной, я скучать не буду. Мне всегда хочется кому-нибудь что-нибудь сказать о себе, но я думаю, что меня не так поймут, и не рассказываю. Я скорее всего общительная, но добраться до моих истинных переживаний довольно трудно. Большинство думает, что знает меня, но это не так. Я могла бы писать очень много и долго, я люблю философские разговоры, люблю, чтобы со мной соглашались, для того, чтобы переубедить человека, я стараюсь аргументировать свой ответ и приводить факты. Я скорее всего лидер по натуре, но я не уверена в этом, убедить меня надо, чтобы это признали остальные.

Мне 15 лет и несколько месяцев, русская. Люблю жизнь. Определенной цели в жизни не имею. Вообще я считаю, что если ставить цель и потом ломиться к ней, не замечая никого вокруг, — это преступление. Жизнь слишком ужасна и прекрасна, чтобы проходить мимо нее. У меня есть подруга. Я обязана ей очень многим. Общение с ней «разбудило» меня. После нашего знакомства я открыла Гребенщикова, Цоя, Талькова. Прочитала в несколько раз больше книг, чем за несколько лет до этого. Вообще о книгах: я не могу не читать. Это жизненная необходимость. Особенно я люблю классику фантастики (Андерсон, Саймак, Шекли, Бредбери, Азимов и т.п.). Я не понимаю тех людей, которые считают фантастику «бульварной» литературой. Может быть, мое «книгоглотание» — попытка отгородиться от этого мира, построить свой соб-

ственный или хотя бы уйти в чужой. Вообще, у меня довольно часто появляются мысли *об уходе*. Быть может, это от переходного возраста, может, от собственной неустроенности и нерешительности... Мысли приходят и уходят, потому что есть книги и музыка, есть люди. Пусть они редки, пусть чаще попадаются нелюди типа «мускулистый дегенерат» и микроцефал, все равно люди, и умные люди есть. Кстати, об этой патетической, прочувствованной фразе: я делю себя на 3 существа: одно страдает комплексом неполноценности, другое — манией величия, а третье, нейтральное, хватается за голову и пытается их помирить. Ну что еще? Люблю умных людей, животных (от кошек до змей) и сладкое. Люблю ничего не делать, болтать о «высших» материях и сочинять бездарные стихи (единственное оправдание этого греха — то, что я их не записываю). Не люблю сдавать экзамены, людей без чувства юмора и временами себя. В общем, типичный подросток, мучимый комплексами, читающий литературу по психологии (что попадется под руку). А! Вот необычность: аттестат за IX класс — ни одной четверки. Все «5». У меня самый высокий IQ среди IX классов в нашей лингвогуманитарной гимназии. Я — необщительный человек, но с хорошо знакомыми людьми становлюсь болтушкой. Я некрасивая. С натяжкой можно сказать — симпатичная. Со взрослыми обычно конфликтов нет, со сверстниками — случаются. Не люблю ответственности и всячески от нее уклоняюсь. Летом впадаю в безграмотность (в учебный период сочинения — одни из лучших). Учу два языка, но, по-моему, они у меня не очень идут. Люблю математику. Из классической литературы предпочитаю французскую и арабскую (Вийон, Хайям и т.д.). Из классической музыки — Бах, Бетховен, Моцарт, Брамс, Штраус, Кальман. Ну вот и все. Ах да. Мое имя Анна.

Как видно из самоанализа подростков, они склонны не только рефлексировать на свои достоинства и недостатки, но и доверяют плоды своих усилий заинтересованным в них взрослым. Они полностью называют свои исходные данные: имя, отчество, фамилию, год (а часто и месяц) рождения, когда об этом их не просят. Указывают село, город и место учебы.

Подростки хотят занять в мире свое место и обозначают его на планете. Им не нужна анонимность. Им нужно заявить о себе: «Я есть!»

Рефлексивный самоанализ многих сотен подростков дает основание утверждать, что в отрочестве человек впервые начинает стремиться познать себя как такового. Давая оценки своим исключительно значимым для себя и других качествам, открыто восхваляя себя сейчас или свой потенциал, который проявит себя в будущем, подростки принимают себя вместе со своими недостатками. Как правило, они любят в себе свои недостатки и этим тоже утверждают себя в мире. «Примите меня таким, каков Я есть!» — это, конечно, вызов, но прежде всего это нормальная идентификация с собственным «Я».

Кризис личности. В подростковом возрасте могут с чрезмерной скоростью происходить изменения, связанные с ростом организ-

ма. В этом случае подростку трудно справиться с ситуацией. В лучшем случае он взывает о помощи, обращаясь к близким взрослым. «Мама, я весь дрожу и мне чего-то все время хочется. Я ем кислое, горчицу и другое, но не могу ничего найти. Ох, как мне тяжело». Мать этого подростка предложила ему записаться в атлетическую секцию, начала контролировать пищу. Скоро мальчик сообщил, что испытал облегчение от навалившейся на него «лишней энергии».

Многие подростки, подпадая под зависимость от физического состояния, начинают сильно нервничать и обвинять себя в несостоятельности. Эти ощущения часто не осознаются, а подспудно формируют *напряженность*, с которой подростку трудно справиться. На таком фоне любые внешние трудности воспринимаются особенно трагически.

Подростковый возраст — период отчаянных попыток «пройти через все». При этом подросток по большей части начинает свой поход с табуированных или прежде невозможных сторон взрослой жизни. Многие подростки «из любопытства» пробуют алкоголь и наркотики. Если это делается не для пробы, а для куража, возникает физическая зависимость. Но и баловство, пробы могут привести к психологической зависимости, проявляющейся обычно в возникновении напряженности, тревоги, раздражительности.

Подростки достаточно легкомысленно относятся к человеческим порокам и слабостям и в результате быстро приобщаются к алкоголю и наркотикам, превращая их из источника ориентированного поведения (любопытства) в предмет своих потребностей. На этом фоне, рефлексируя на свое «падение», подросток нередко превращает его в форму своего самоутверждения, заглушая внутреннее чувство потери себя, своего личного кризиса.

Подростки с большим любопытством относятся к сексуальным отношениям. Там, где слабы внутренние тормоза, где слабо развито чувство ответственности за себя и другого, прорывается готовность к сексуальным контактам с представителями противоположного, а иногда и своего пола. Высокая степень напряжения до и после сексуального общения оказывается сильнейшим испытанием на психику. Первые сексуальные впечатления могут оказать влияние на сферу сексуальной жизни взрослого человека. Поэтому важно, чтобы эти впечатления отражали достойные формы взаимодействия юных сексуальных партнеров. Многие подростки на почве неблагополучного опыта обретают неврозы, а некоторые и венерические заболевания. Все эти формы новой жизни подростков ложатся на психику тяжелым бременем. Напряженность от неопределенности жизни в новом качестве (курильщик, сексуальный партнер и др.) в результате потери самоидентичности ввергает многих подростков в состояние остро переживаемого кризиса.

Отдельно следует указать на подростковый кризис, связанный с духовным ростом и изменением психического статуса. Хотя в этот период происходит объективное изменение социального положения подростка (возникают новые отношения с близкими, сверстниками, учителями; расширяется поле деятельности и др.), наиважнейшим фактором, влияющим на возникновение кризиса, являются рефлексия на внутренний мир и глубокая неудовлетворенность собой. Потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом — вот основное содержание отроческих переживаний. Неудовлетворенность может быть столь сильной, что появляются навязчивые состояния: непреодолимые угнетающие мысли о себе, сомнения, страхи. При этом сохраняется критическое отношение к этим состояниям, что усугубляет тяжелые чувства подростка.

Многие подростки переживают кризис во внешних проявлениях негативизма — бессмысленном противодействии другому, немотивированном противостоянии (часто родителям). Задача близких взрослых и психологов здесь однозначна — необходимо включиться в проблемы подростка и постараться облегчить его жизнь в этот период.

Не всякий подросток, однако, проходит столь тяжелое испытание душевным кризисом. А те, кто проходят, по большей части выбираются из него самостоятельно: близкие нередко не догадываются о душевных бурях своих дорогих чад.

§ 2. Самосознание в отрочестве

Отрочество — возраст напряженной внутренней жизни человека, тонких рефлексий, заводящих подростков в такие глубины таинств человеческой психики, что порой дух захватывает от диапазона образов, теснящихся во внутреннем мире потрясенного подростка.

В подростковом возрасте в процессе физического, психического и социального развития вместе с позитивными достижениями *закономерно* возникают негативные образования и специфические психологические трудности. Развивающееся самосознание именно в отрочестве делает человека особенно тревожным и неуверенным в себе.

Благодаря рефлексии на себя и других подросток продвигается в направлении самопознания. Он стремится понять себя самого. «Кто Я?» — основной вопрос возраста.

Подросток стремится осмыслить свои притязания на признание; оценить себя как будущего юношу или девушку; определить для себя свое прошлое, значение личного настоящего, заглянуть в личное будущее; определиться в социальном пространстве —

осмыслить свои права и обязанности. Подросток заинтересованно рефлексирует на себя и других, соотнося присущие себе особенности с проявлением сверстников и взрослых.

Самосознание подростка уже включает в себя все компоненты самосознания взрослой личности.

Развивающееся самосознание в отрочестве определяет духовную работу в отношении определения «внутренней позиции», в основе которой лежит стремление быть ответственным за себя, за свои личностные качества, за свое мировоззрение и за способность самостоятельно отстаивать свои убеждения. Подросток сензитивен к своему духовному развитию, поэтому он начинает интенсивно продвигаться в развитии всех звеньев самосознания.

Подростка начинает волновать он сам в своем физическом и духовном воплощении. «Каким я могу предстать перед другими?» — актуальный вопрос для него. В этой связи его волнует его тело, лицо, имя.

Тело, лицо, имя. Внешний облик — предмет исследования, заботы, подражания и поиска индивидуальности.

Подростку предстоит в сфере развития его самосознания приспособиться к своему *телесному*, *физическому* облику. От отрицания себя телесного через кризисные переживания и подвиги физического самосовершенствования он должен прийти к принятию уникальности своей телесной оболочки и принять ее как единственно возможное условие своего материального бытия. Это многотрудный путь, который при всей заботе, любви и понимании близких подросток проходит сам.

В разных культурах подростки испытывают разные по содержанию проблемы, связанные с телесным развитием. Идентификация с телом происходит в соответствии с традиционным отношением к нему в культуре, к которой принадлежит подросток. Части тела могут быть приняты как «хорошие» в той мере, в какой это дозволяется культурой.

Телесное сознание отражает конфликт исторического, культурного отношения к телу. В сознании подростка могут быть «беспокоящие области», заставляющие его испытывать смущение одновременно с затаенным интересом к ним. Об этом писал еще Н. Бердяев в своем «Самопознании». На это указывал Э. Эриксон: «Несомненно, что этот подросток в своих самых интимных чувствах отделен от его половых органов, их все время называли «private», потому что даже для него они были слишком секретны, чтобы их касаться». Об этом — многочисленная художественная и специальная литература.

Ощущение развития себя телесного фиксирует внимание подростка на теле и занимает сферу его мыслей и чувств. Физические ощущения, соединяясь с социальными ожиданиями, формируют сложную гамму переживаний подростков.

В то же время подросток начинает ощущать наполненность своего тела энергией, придающей ему особое чувство, — ощущение того, что он обладает жизненной силой, что он *живое существо.* В этот период жизни возникает предощущение того, что что-то должно случиться.

«Дуглас затаил дыхание и прислушался.

“Что-то должно случиться, — подумал он, — я уж знаю”.

Дуглас потрогал землю, но ничего не ощутил; он все время настороженно прислушивался... Что-то случится! Но что? “Выходи же! Где ты там? Что ты такое?” — мысленно кричал он.

“Вот сейчас, — думал Дуглас. — Вот оно. Уже близко! А я еще не вижу... Совсем близко! Рядом!.. Вот оно, все тут, все, как есть!”

Точно огромный зрачок исполинского глаза, который тоже только что раскрылся и глядит в изумлении, на него в упор смотрел весь мир.

И он понял: вот что нежданно пришло к нему, и теперь останется с ним, и уже никогда его не покинет.

“Я ЖИВОЙ”, — подумал он...

“Я и правда живой — подумал Дуглас. — Прежде я этого не знал, а может, знал, да не помню”.

Он выкрикнул это про себя раз, другой, десятый! Надо же. Прожил на свете целых двенадцать лет и ничегошеньки не понимал! И вдруг такая находка: дрался с Томом и вот тебе — тут, под деревом, сверкающие золотые часы, редкостный хронометр с заводом на семьдесят лет!» (*Бредбери Р.* Вино из одуванчиков).

Ощущение энергетики своего тела придает подростку особое ощущение жизни, которое запоминается человеком на все последующие годы.

В этот период чувствования становятся особенно острыми. Неожиданные чужеродные прикосновения вызывают физическое напряжение, иногда брезгливость и резкое отторжение.

Подросток Сальвадор, прежде любивший ловить кузнечиков, вдруг начал испытывать чувство гадливого ужаса от прикосновения их лапок к своей коже.

«О ужас! И так всегда. В холодный миг моих самых восхитительных созерцаний скачет кузнечик. Его страшный прыжок парализует меня, вызывая скачок страха в моем потрясенном существе. Гнусное насекомое. Кошмар, мучение и галлюцинаторное сумасшествие жизни Сальвадора Дали. ...Если б я был на краю пропасти и кузнечик прыгнул мне в лицо, я предпочел бы броситься в бездну, чем вынести прикосновение насекомого. Этот ужас так и остался загадкой моей жизни. Ребенком я восхищался кузнечиками и охотился за ними с моей тетушкой и сестрой, чтобы затем расправлять им крылышки, так напоминающие своими тонкими оттенками небо Кадакеса на закате. ...Однажды моя кузина нарочно сунула кузнечика мне за ворот. Я сразу же почувствовал что-то липкое, клейкое... Полураздавленное насекомое все еще шевелилось, его зазубренные лапки вцепились в мою шею с такой силой, что их скорее

можно было оторвать, чем ослабить хватку. На миг я почти потерял сознание, прежде чем родители освободили меня от этого кошмара. И всю вторую половину дня я то и дело окатывался морской водой, желая смыть ужасное ощущение. Вечером, вспоминая об этом, я чувствовал, как по спине бегут мурашки и рот кривится в болезненной гримасе» (*Дали С.* Тайная жизнь Сальвадора Дали, рассказанная им самим).

В то же время прикосновения привлекательных для подростка существ становятся особенно ценимыми и желанными.

Особое значение для подростка обретает его лицо. Подростки смотрят на себя в зеркало значительно чаще и пристальнее, чем это делают дети. «Кто Я?» «Какой Я?» «Какова мера моей привлекательности?» — постоянно задаваемые вопросы. Подросток внимательно рассматривает свое изменившееся лицо: волосы, брови, лоб, нос, глаза, губы, подбородок. Все подвергается ревизии, которой сопутствуют тревога, неуверенность в себе и одновременно надежда на свою *привлекательность.*

Идентификация со своим новым обликом — трудный для подростка процесс. «Принять себя таким, как я есть...», несмотря на эталонных красавиц и красавцев, несмотря на превосходящих сверстниц и сверстников. Как тут не удариться в панику?

Кроме проблемы привлекательности внешности многих подростков волнует проблема наличия *духовности* в выражении лица.

Углубленная рефлексия на свою внешность и тревога по ее поводу наряду с другими возрастными проблемами создают у подростков общее *напряженное выражение*, которое сопутствует возрасту. Подростки могут ходить сгорбленными, загребать или шаркать ногами, могут быть резкими или «развинченными» в телесных выражениях своих эмоциональных состояний, могут смотреть «тусклыми» и «безразличными» глазами на окружающих, как бы демонстрируя незаинтересованность собой или другим человеком.

Для подростков особую значимость приобретает одежда. У них свой автономный от взрослых стиль: чаще спортивный или диско.

Однажды один непосредственный подросток на вопрос, чем же человек отличается от животных, сказал: «У человека есть одежда, прическа и он умеет улыбаться!» В этом суждении выявляется значимость внешнего вида. Одежда, прическа и лицо — вот предметы первоочередной заботы подростка.

Столь же важно в отрочестве пройти правильный путь в отношении к своему *имени.* В кругу семьи и сверстников подросток слышит разное к себе обращение: это и ласкательные, детские имена и нежные прозвища, но это и клички, порой беспощадно оценивающие его индивидуальные свойства или вовсе обесценивающие его личность. Именно в подростковом возрасте подростку предстоит отстаивать свои притязания на признание, утверждая себя через свое собственное имя.

Подростки проходят сложные социальные инициации в отношении своего имени. Депривируя ценностное отношение к именам друг друга, подростки «круто» отстаивают свое право на приемлемое обращение к себе по имени с должным уважением и соответствием нормам культуры социального окружения. Соответствующее обращение по имени есть показатель социального признания, которое проще регулировать, чем другие притязания.

Притязания на признание в отрочестве направлены на реализацию себя в сфере физического, умственного и личностного развития. В этом возрасте *обострена потребность в признании «самости» (уникальности) при психологической зависимости от сверстников*, поэтому эффективно подросток соединяет эгопозицию «Не путайте меня с другими» и конформную позицию «Мы — группа сверстников» — ведь общение со сверстниками выступает как потребность и значимая деятельность.

Юный Сальвадор Дали постоянно стремился выделиться.

«Мне 16 лет, и я учусь в колледже... В дворик для отдыха надо выходить из классов по очень крутой каменной лестнице. Как-то вечером мне захотелось спрыгнуть с самого верха лестницы. Но я трушу, я в нерешительности — и откладываю на завтра исполнение своего жгучего желания. На следующий день, спускаясь с товарищами по лестнице, я поддаюсь искушению, совершаю фантастический прыжок, падаю, конечно, на ступеньки и скатываюсь до самого низа. Сильно ушибаюсь, но боли не чувствую. Меня охватывает огромная, невыразимая радость. И — *о чудо! — я стал значительной фигурой для товарищей и братьев.* Меня окружают, за мной ухаживают, обо мне заботятся, кладут на лоб холодные компрессы... Надо сказать, в то время я был болезненно застенчив. От любого пустяка заливался краской до ушей. Все дни, как отшельник, проводил один. И вдруг вокруг столько людей! У меня закружилась голова... Спустя несколько дней я повторил свой подвиг на второй переменке, пользуясь отсутствием брата-надзирателя. Перед прыжком, чтобы привлечь внимание всего двора, я дико заорал. И снова расшибся, и снова, пьяный от радости, не чувствую ни синяков, ни шишек. Теперь всякий раз, стоит мне ступить на лестницу, мои товарищи смотрят на меня, затаив дыхание.

Мне навсегда запомнился один октябрьский вечер... Я стою на верху лестницы — нет, на вершине славы, и на моем лице играют ее отблески. Спускаюсь, ступень за ступенью, в полном молчании, под восторженными взглядами моих товарищей, которые тут же отводят глаза... И не хотел бы поменяться местами с самим Господом Богом» (*Дали С.* Тайная жизнь Сальвадора Дали, рассказанная им самим).

Завышенные максималистские притязания и возможности их реализации находятся по большей части в противоречии, что приводит к так называемому кризису идентичности. Подросток испытывает неуверенность в себе, которая борется с чувством собственной уникальности.

«Моя юность была временем, когда я сознательно углублял все мифы, странности, дарования и черты гениальности, лишь слегка намеченные в детстве. Я не хотел ни в чем ни исправляться, ни изменяться. Больше того, я был одержим желанием любой ценой заставить себя любить. Моя личность, самоутверждаясь с неистовой силой, уже не довольствовалась примитивным самолюбием, а устремилась к антисоциальным и анархистским наклонностям. Ребенок-король стал анархистом. Из принципа я был против всего. С малых лет я безотчетно делал все, чтобы «отличаться от других». В юности я делал то же, но нарочно. Стоило сказать «нет» — я отвечал «да», лишь бы передо мной почтительно склонялись, а я смотрел свысока. Необходимость постоянно чувствовать себя то таким, то эдаким заставляла меня плакать от бешенства. Я неустанно повторял себе: «Я сам по себе!», «Я сам по себе!»...

Я отпустил волосы, как у девушки, и часто разглядываю себя в зеркале, принимая позу и меланхолический взгляд, как на рафаэлевском автопортрете. С нетерпением я ждал, когда же появится первый пушок на лице, чтобы начать бриться или все же оставить бакенбарды. Мне надо было превратить свою голову в шедевр, найти свой образ. Нередко, рискуя быть застигнутым, я входил в комнату матери, чтобы стащить у нее немного пудры или подкрасить карандашом ресницы. На улице я покусывал губы, чтобы они казались розовее» (*Дали С.* Тайная жизнь Сальвадора Дали, рассказанная им самим).

Отрочество — возраст противоречивых состояний, мотивов, ценностных ориентаций и поступков. *Максимализм и лабильность полярных позиций* определяют противоположные тенденции в проявлениях подростков: *от глубинной идентификации с другим* (человеком или животным, растительным и прочим миром) *к резкому отчуждению от других; от альтруизма к жестокости; от страха смерти до суицидальных попыток.* Все эти позиции могут преломляться в сознании подростка и как условия реализации его притязаний на признание.

В отрочестве в условиях родительской семьи представление о фамильном «Мы» претерпевает изменения и деформацию. Подросток может занять негативную позицию, может потерять уверенность в своей личной значимости для членов своей семьи, может пережить и другие катаклизмы, связанные с психологическими особенностями возраста, с особенностями статуса и психологического климата семьи и характером отношения к общей социальной ситуации.

В условиях учреждений интернатного типа трудности возраста усугубляются. Подросток, лишенный родительского попечительства, еще в большей мере, чем подросток из семьи, испытывает и переживает неуверенность в себе, в своей ценности для других, отчужденность, многочисленные комплексы. Причастность к таким же, как он, создает особое «Мы» закрытых учреждений, о чем мы уже писали выше.

И все-таки именно в отрочестве человек обращается к своему «Я», стремится утвердить себя. Встреча с самим собой в отрочестве дается нелегко — можно наблюдать выраженную психическую напряженность в позах и жестах подростков, в суждениях и рефлексивных самоописаниях.

Девочка-подросток дает рефлексию: «Я в зеркале своего сознания».

«У каждого человека есть будущее. Я представляю свое счастливым и радостным. Мечтаю в будущем иметь хорошую профессию, верных и преданных людей, прекрасную и дружную семью и многое другое...

Я бы хотела быть доброй, здоровой, счастливой, хотела бы любить и быть любимой. Но для этого необходимы средства, поддержка друзей и близких и многое другое. Я думаю, что каждый человек о чем-нибудь мечтает и у одних мечты сбываются, а у других — нет. Мне 13 лет».

Подростки весьма озабочены собственной духовной, интеллектуальной, волевой сферой. Специфичным для них является фиксация на реальных или воображаемых недостатках. «Некрасивый», «неумный», «безвольный» и другие оценки, выражающие отсутствие достоинств и положительных качеств, выступают на первый план самооценки подростка. Сравнения со сверстником, которые делает подросток, чаще всего оборачиваются против него. Это дает пищу для рефлексии, направленной не столько на самосовершенствование, сколько на переживания по поводу своего несовершенства.

Как указывалось выше, в отрочестве *формируется стремление быть и считаться взрослым.* Это стремление является одной из форм проявления самосознания подростка. Чувство взрослости у подростка — специфическое новообразование самосознания, стержневая особенность личности, ее структурный центр. Это чувство выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений и аффективных реакций. Специфическая социальная активность проявляется в большей восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых.

Особенность самосознания и самооценки в отрочестве непосредственно отражается на поведении. При заниженной самооценке подросток недооценивает свои возможности, стремится к выполнению только самых простых задач, что мешает его развитию. При завышенной самооценке он переоценивает свои возможности, стремится выполнить то, с чем не в состоянии справиться, что также негативно сказывается на развитии его личности.

Особое влияние на поведение подростка оказывает его семейное положение. Мальчики из полных семей в ситуациях депривации реализации их притязаний на признание гораздо чаще проявляют адекватно нелояльное поведение: агрессивное и игнорирующее.

Мальчики, воспитываемые матерью без отца, более пассивны по сравнению со сверстниками из полных семей — они чаще ведут себя лояльно. В то же время они проявляют большую лабильность поведения — они более ориентированы на поведение, направленное на преодоление ситуации фрустрации. Эти отроческие особенности поведения в ситуациях депривации реализации притязания на признание проявляются в отношении ко всем окружающим: взрослым и сверстникам.

Специально следует указать на зависимость поведения подростка при депривации реализации притязаний на признание от его самосознания, от его религиозности или сикулярности. В зависимости от семейных ориентаций на религию идет не только наполнение структурных звеньев самосознания и его эмоциональное освещение, но и усвоение определенных стереотипов поведения. Так, подростки из семей с православной религиозной ориентацией при депривации чаще, чем их сверстники из семей неверующих, ориентируются на поведение, направленное на снятие ситуации фрустрации (адекватные и неадекватные лояльные реакции). При этом подростки из религиозных семей проявляют меньше пассивных реакций: при видимом внутреннем напряжении сил предпринимаются попытки к разрешению конфликтной ситуации мирным путем. Таким образом, социальная ситуация (состав семьи) и духовная позиция (религиозность) в большей мере определяют самосознание и самооценку подростка, что ведет к формированию детерминированного этими обстоятельствами типа поведения.

Оценки могут также быть направлены не на личность подростка, а на долженствование. «Так надо», «Так принято», «Я должен» — позиции, которые могут приниматься без критики и ложиться в основу ценностных ориентаций и поведения подростка. Чувство исполненного долга, правильно выбранного поведения в соответствии с усвоенной нормативностью может приносить удовлетворение собой и быть наградой в притязании на признание. Однако в отрочестве по большей части любая самооценка носит неустойчивый характер. Это обстоятельство оставляет подростка малозащищенным от внешних воздействий.

Притязание на признание в отрочестве распространяется на такие ориентации в мире, как приобретение эмоциональной независимости от родителей и других взрослых; развитие духовности и интеллектуального потенциала, столь необходимых для гражданской зрелости; выбор и подготовка к профессии; подготовка к браку и семейной жизни. В последнее время в России стала формироваться еще одна ориентация для подростков — приобретение экономической независимости. Человек по своей природе — субъект экономических отношений. Производство и потребление как экономические категории начинают интересовать подростков. Деньги как капитал, но больше как средство потребления стано-

вятся предметом интереса многих подростков. Подростки стремятся освоить доступное им пространство в сфере производства и потребления и реализовать свои притязания в этой области. Названные ориентации будоражат ум и чувства подростков, мешают приобрести уверенность в себе.

В каждой культуре формируются преобладающие типы демонстрируемого поведения и притязаний на признание. Так, среди молодых американцев с рано определившейся идентичностью Э.Эриксон выделил тип тинейджера (мужского пола). Согласно Э.Эриксону, «он робок, особенно с женщинами, и скуп на эмоции, как будто бережет себя для чего-то. Однако его редкие ухмылки показывают, что он в основном доволен собой. Среди сверстников может быть шумным и неистовым; с младшими детьми — добр и осторожен. Его цели нечетко определены; они имеют некоторое отношение к действию и движению. Его идеальные прототипы в мире спорта, по-видимому, соответствуют таким потребностям, как тренированная локомоция, справедливость в агрессии, беззастенчивая самореклама и потенциальная маскулинная сексуальность. Невротическая тревога избегается за счет сосредоточения на ограниченных целях, вписывающихся в рамки закона».

Сегодня среди российских подростков существует многообразие типов с определяющейся идентичностью: тип законопослушный, ориентирующийся на нормативность и самоограничение; тип отчужденный, ориентирующийся на интеллектуальную и социальную независимость; тип агрессивно отчужденный, ориентирующийся на утверждение себя через нарушение нормативности и др. Тенденции, определяющие формирование типов социальных ориентаций подростков как значимых для притязаний на признание, следует выявлять и изучать в соответствии с каждым поворотом социальной ситуации, изменяющей общественное умонастроение.

Половая идентификация. Именно в отрочестве человеку предстоит интенсивно осваивать мужские и женские роли. Подростки бессознательно и сознательно наблюдают за взрослыми, чтобы усвоить внешнее поведение и внутренний духовный статус мужчины или женщины. При этом им нужны не только образцы поведения представителей каждого отдельного пола, но и образцы взаимодействий мужчин и женщин. Современные подростки имеют возможность знакомиться с взаимоотношениями мужчин и женщин не только в жизни и искусстве, но также в бульварной литературе и кино. Наряду с прекрасным образом рыцаря, героя, супермена, настоящего мужчины мальчик может найти образцы мужского поведения в демонстративном мачо, в холодном убийце, в безудержном и агрессивном задире. Такой же широкий диапазон женских ролей предстает перед девочкой.

Половая идентификация обостряет в подростке его рефлексивные способности на становление новых, более взрослых отно-

шений с ровесниками обоих полов. Но все это пока лишь новые тенденции. Подросток только лишь выходит из детства.

Помимо поведения, связанного с общением мужчин и женщин, подросток ориентируется на их профессиональные виды деятельности. В наше время почти каждая профессия может быть деятельностью мужчины и женщины, что ставит подростка в позицию ответственности перед индивидуальным выбором именно своего дела в жизни.

Психологическое время личности. Подросток живет в настоящем времени, но для него большое значение имеют его прошлое и будущее — область предполагаемого. Мир его понятий и представлений переполнен не оформленными до конца теориями о самом себе и о жизни, планами на свое будущее и будущее общества.

Девочка-подросток пишет рефлексивный самоотчет на тему «Какой я вижу себя в прошлом, настоящем и будущем?».

«Жизнь человека делится на три этапа: прошлое, настоящее и будущее. В каждом из этих этапов мы себя видим по-разному.

Прошлое — это детство. Оно было счастливым, беззаботным и веселым. В детстве мне все прощали, покупали много игрушек, с которыми я очень любила играть. Я верила в Бабу Ягу, в Кощея Бессмертного и в других сказочных героев. Также очень любила слушать и читать сказки. В детстве у меня было много друзей и мне нравилось играть с ними. Но особенно любила я в детстве праздники. Любимым моим праздником был, конечно же, Новый год. Под Новый год мама клала под елку подарок. Я тогда верила, что этот подарок принес Дед Мороз. Еще я любила в детстве играть в куклы. Их у меня было очень много, и всем я тогда придумывала имена. Вообще, в то радостное время было так много интересного. Вспоминая красочные отрывки своего детства, я вижу себя счастливой, любознательной и беззаботной.

Наступили школьные годы. Появилось много хлопот, проблем и забот. Теперь у меня меньше свободного времени. Нужно учить уроки, помогать маме по хозяйству, а на игры и развлечения времени почти нет. Но несмотря ни на что, все же хорошо ходить в школу. В школе можно общаться с друзьями, забыть с ними неприятности и житейские проблемы. Однако не все одноклассники меня понимают, не с каждым можно поговорить. Но я очень и не расстраиваюсь, честно говоря. У меня кроме школы есть много друзей, которые уважают и понимают меня.

Я бы, конечно, хотела улучшить свое настоящее. Например, я хочу, чтобы цены понизились, чтобы можно было купить все необходимое для школы, для себя. А вообще, много чего нужно изменить в нашей жизни.

Каким я представляю себе будущее? Счастливым и радостным. Но мое будущее во многом зависит и от меня. Я стараюсь лучше учиться, чтобы в будущем поступить в институт, найти себе работу по вкусу. Также я хочу, чтобы у меня была хорошая и дружная семья. Еще у меня есть одна мечта, она, быть может, покажется несколько странной. Все дело в том, что я очень люблю кошек, а мама больше двух держать не хочет. И вот я мечтаю в будущем завести себе много-много кошек. Еще я хочу, чтобы в

будущем у меня было столько же друзей, как сейчас, или даже больше». Наташа, 15 лет.

Мир подростка насыщен идеальными настроениями, выводящими его за пределы обыденной жизни, реальных взаимоотношений с другими людьми. Конкретное содержание его представлений весьма изменчиво и неодинаково не только при сравнении разных культур, но и в пределах одной культуры. Однако это не должно заслонять определяющий признак подростка: если младшие дети имеют дело в основном с настоящим, с тем, что существует «здесь и сейчас», то представления подростка распространяются на сферу возможного будущего. Подросток постепенно начинает брать на себя позиции взрослого. Объектом самых важных его размышлений становятся будущие возможности, связанные с ним лично: выбор профессии, ориентировка на супружество, стремление уметь взаимодействовать с социальными группами, гораздо менее конкретными и определенными, чем семья или друзья, такими, как государство, страна, город, профессиональные и прочие группы, религиозные объединения и др.

Социальное пространство. Для подростка социальное пространство предстает в реальности общения, а также в самостоятельно существующей в ней реальности обязанностей и прав.

Общение для подростка — исключительно значимая деятельность и условия бытия, имеющие для него особенный смысл.

Содержание общения отражено в специфике вербального языка подростков и в невербальных язычных формах. Языковая культура подростков содержит стремление к нескольким тенденциям: 1) овладеть системой словесных и невербальных знаков, образующих язык, выступающий в значениях родной культуры; 2) овладеть системой словесных и невербальных знаков, образующих язык подростковой субкультуры; 3) развить в себе способность оперировать в социальном пространстве среди реальных людей (сверстников и взрослых) значениями современной (а иногда и ушедшей) системы словесных знаков, придавая отдельным значениям уникальные смыслы и тем самым утверждая себя как неповторимую личность.

Конечно, овладевая значениями языка, подросток испытывает чрезвычайные трудности, которые могут приводить его в отчаяние. Однако он вновь и вновь прорывается в реальность социального пространства, выражаемого многими уровнями речевой культуры. При этом одни подростки легко прекращают попытки проникнуть в верхние этажи значений языка, обесценивая неясные для них смыслы, другие стремятся проникнуть в многообразие мира значений духовной культуры человечества и придать им свои, индивидуальные смыслы.

Следует специально указать на некое «залипание» части подростков в празднословии и сквернословии. Реализуя потребность

в общении, некоторые подростки, чтобы удержать внимание собеседников, затевают суетные, бессмысленные беседы, не контролируя ход своих мыслей и не имея конечной цели — о чем и ради чего они говорят. Этот способ общения через говорение, ради говорения может стать отвратительной привычкой и остаться в обиходе взрослого человека. Также в обиход общения взрослого человека может войти и сквернословие.

Речевая культура каждого нового поколения подростков может быть показателем общего развития духовности нации. Эта простая мысль доступна уму и духовному строю подростков — важно только вовремя довести ее до их сознания.

Особое значение и смысл обретают для подростков обязанности и права, которые существуют в социальном пространстве отношений взрослых и отдельно — в подростковой субкультуре.

Помимо расширения физического жизненного пространства, отрочество становится периодом, когда человек начинает сознательно формулировать свои ценностные ориентации. Подросток стремится быть социально ориентированным и быть «как все» в отношении к нормативному поведению. В то же время он стремится утвердить свою уникальность, быть «лучше, чем другие», настаивает на том, чтобы его «не путали с другими». Соединение двух тенденций — быть «как все» и, стало быть, уметь следовать нормативному поведению и одновременно быть «иным», чем другие, создает для подростка большую напряженность при выборе своего поведения. Подросток нередко становится приверженцем асоциального поведения, что утверждает его в собственных глазах.

Сальвадор Дали в отрочестве отличался неудержимым стремлением заявить о себе через вычурные нарушения нормативности.

«...Моя сверхиндивидуальность проявлялась в антисоциальных наклонностях. С начала учебы на бакалавра они обрели форму абсолютного фанатизма, мистифицирующего и противоречивого. Случайность придавала театральность любым моим действиям, закрепляя тем самым мою собственную легенду...

...Чтобы удивить товарищей, я придумал нападать на них по вечерам при выходе из колледжа. Жертвами становились дети слабее меня. Первое нападение я совершил на мальчика лет тринадцати, который, как животное, пожирал свой хлеб и шоколад: кусок хлеба, кусок шоколада, кусок хлеба, кусок шоколада — и эта автоматичность с самого начала раздражала меня. Кроме того, он был некрасив, а его шоколад дурного качества. Я возненавидел его. Делая вид, что поглощен чтением книги... я незаметно подошел к нему. Моя жертва видела меня, но, ничегошеньки не подозревая, продолжала глотать свой полдник. Я немного выждал, оставив себе свободу передвижения и наблюдая, как он жадно уплетает еду в своей отвратительной, раздражающей манере. Потом внезапно я отвесил ему сильную затрещину, так что хлеб и шоколад отлетели прочь. Он был удивлен и так долго соображал, что это с ним случилось, что я

успел убежать подальше. Он не стал догонять меня, а нагнулся, чтобы подобрать еду и продолжить полдник.

Безнаказанность моего удара подогрела мою дерзость. Я уже не мог не нападать. Злоба и презрение не играли уже никакой роли, мной овладела лишь тяга к приключениям и к осуществлению намеченного...»

Через некоторое время Сальвадор напал на ученика-скрипача, которому завидовал и которым восхищался из-за его таланта. «Мигом подскочив к нему, я сильно пнул его ногой в зад и прыгнул на футляр скрипки, растоптав его на куски... Нас окружили ученики, а проходивший мимо учитель литературы решил вмешаться и спросил, что произошло. И тут из моей ушибленной головы (он был избит жертвой. — *В. М.*) родилась на свет удивительная выдумка.

— Я только что растоптал его скрипку, чтобы наконец неопровержимо доказать ему превосходство живописи над музыкой.

Мой ответ был встречен в безмолвии, сопровождаемом неясным шепотом и смешками. Возмущенный профессор спросил:

— Но как ты доказал это?

— Ботинками.

На сей раз вокруг нас раздался шум. Профессор жестом восстановил тишину и сказал почти с отеческим упреком:

— Это ничего не доказывает и не имеет никакого смысла.

— Мне отлично известно, — отчеканил я каждый слог, — что это не имеет смысла для большинства моих товарищей и даже для большинства профессоров, зато могу вас уверить, что мои ботинки так не думают» (*Дали С.* Тайная жизнь Сальвадора Дали, рассказанная им самим).

Нарушение подростками нормативного поведения в общении — явление весьма нередкое. Мы можем вспомнить множество примеров из автобиографий известных людей и художественной литературы. Нарушение подростками нормативного поведения в предметном мире и в природе распространено также весьма широко.

В предметном мире (среди вещей, окружающих нас) и в природе можно наблюдать подростковый *вандализм*: разрушение и уничтожение предметов, растений, животных. В городах это марание фасадов домов, оград химическими красителями, срывание телефонов-автоматов и многое другое. В сельской местности это «деревенские шутки» подростков. Так, в одной подмосковной деревне подростки за ночь сняли калитки у всех односельчан (и у самих себя в том числе), сложили кучей и все это обмотали проволокой. (То-то было всем хлопот на следующий день!) В то же время именно у подростков начинает формироваться отношение к предметному миру и природе как ценности, входящей в содержание культуры человека.

Подросток Николай Бердяев стремился к порядку в предметном мире. «Я любил устраивать свою комнату и выделять ее из всей квартиры, не выносил никаких посягательств на мои вещи. С детства собирал свою собственную библиотеку» (*Бердяев Н.* Самопознание).

Вхождение в социальное пространство при развитой рефлексии позволяет подростку проникнуть в глубины своей индивидуальности. Одни подростки начинают тяготеть к существованию внутри защищающего группового «Мы», другие — к автономности не только во внешнем, но и во внутреннем мире. Тонкие отроческие рефлексии, отраженные в автобиографических документах, открывают многообразие позиций подростка в отношении к нормативности социального пространства и особенностям своего внутреннего мира.

В четырнадцать лет Николай Бердяев ощущал в себе особый субъективный мир, «который я противополагал миру объективному. Иногда мне казалось, что я никогда не вступлю в «объективный» мир. Каждый человек имеет свой особый внутренний мир. И для одного человека мир совсем иной, чем для другого, иным представляется. Но я затрудняюсь выразить всю напряженность своего чувства «Я» и своего мира в этом «Я», не нахожу для этого слов. Мир «не-Я» всегда казался мне менее интересным. Я постигал мир «не-Я», приобщаясь к нему, лишь открывая его как внутреннюю составляющую часть моего мира «Я» (*Бердяев Н.* Самопознание).

Одни подростки тяготеют к групповому конформизму, для других приспособление невозможно. Одни могут приспособиться к окружающему миру и при этом пытаются делать свой выбор в жизни; другие прячутся от реального социального пространства в воображаемый мир... Для подростка социальное пространство лишь приоткрывает потенциал его будущих возможностей: восхождение или низвержение, овладение системой обязанностей и прав или превращение в зависимую социальную единицу (или асоциального субъекта).

Работа с подростками показывает их высокую сензитивность к общению и взаимодействию с системой прав и обязанностей. Подростки ориентированы на развитие в себе чувства ответственности за себя и других, на необходимость самостоятельного выбора в обыденной жизни, в экстремальных ситуациях, а также на осуществление гражданского выбора. Для подростка вполне доступно и возможно освоение содержания «понятия долга как гражданской обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности» (*Всеобщая декларация прав человека. Статья 29, п. 1*). Подросток уже способен понять и принять значение выбора как элемента современной культуры, когда он сам свободно и ответственно делает этот выбор.

Отрочество — период, когда человек прорастает из детства в новое состояние, переживает начало становления своей личности.

Именно в отрочестве (в период с 12—13 до 15—16 лет) начинает проявляться тенденция к личностному развитию, когда сам подросток, рефлексируя на себя, прилагает усилия к становле-

нию как личности. В этот период происходит явная интенсификация развития одновременно в двух направлениях: 1) стремление к освоению и овладению всем диапазоном социального пространства (от подростковых групп до политической жизни страны и международной политики); 2) стремление к рефлексии на свой внутренний, интимный мир (через самоуглубление и обособление от сверстников, близких, всего макросоциума). При этом важно отметить, что в отрочестве намечается еще больший, чем в детстве, разрыв в том, как разные подростки проходят путь от естественной инфантильности детства до углубленной рефлексии и выраженной индивидуальности личности. Поэтому-то одни подростки (независимо от паспортного возраста и роста) производят впечатление малых детей, а другие — интеллектуально, морально и социально-политически развитых людей. Поэтому-то мы наблюдаем это типичное для нашего времени, для нашей культуры *разделение диапазона возрастного спектра на два уровня, где на нижнем располагаются инфантильные дети, подростки по возрасту, а на верхнем — те, кто символизирует своими психическими и социально-политическими достижениями потенциальные возможности возраста.* Именно эти подростки демонстрируют способность не быть поглощенными обществом, входить в него с горячностью отрочества и не давать обществу располагать ими по своему усмотрению. Получая от общества массовидные шаблоны в оценке национальных, политических, религиозных или атеистических идей, такой подросток может достаточно успешно ориентироваться в ценностях и, обладая развитой рефлексией, сознательно искать собственное решение любой социально значимой проблемной ситуации.

В подростковом возрасте, развиваясь как личность, юный человек не только открывает для себя ценность самостояния, но и начинает понимать необходимость и социальную ценность послушания и дисциплинированности. За пределами семьи и школы, где послушание оценивается подростком как кабала и насилие, он непосредственно наблюдает необходимость послушания и дисциплинированности в подростковых сообществах, а также в спортивных секциях, в армии и в других открытых наблюдению видах деятельности.

РАЗДЕЛ IV

ЮНОСТЬ

Юношеский возраст — период жизни человека между отрочеством и взрослостью. В разных периодизациях возрастные границы юности разительно расходятся. Это и понятно: возраст — объективная на конкретно-исторический момент, хронологически и символически фиксированная характеристика и стадия развития ***поколения*** в онтогенезе.

Условная граница юношеского возраста, на который мы будем ориентироваться: от 16—17 до 21—25 лет. Нижняя граница является более распространенной, верхняя также приводится в ряде источников. Условность возраста обусловлена тем, что юность — исторически наиболее поздно сформировавшийся период в череде предшествующих взрослости возрастов. Известно, что в родовых культурах ребенок из детства переходил сразу в сообщество взрослых, как только осваивал навыки производительной, общественно полезной деятельности. Общество пользуется и поныне понятием «ребенок», имея в виду возраст от младенца до юношества, обозначая этим словом отсутствие опыта, самостоятельности. Ребенок — это традиционное русское обозначение возрастных границ, определяющих социальный статус и незначительный еще жизненный опыт. У Вл.Даля читаем: «*ребенком* зовут младенца, отрока или отроковицу до юношества». И далее: «Ребенок, что теленок, *глуп*». Поэтому-то мы можем принять текст Конвенции о правах ребенка, ст. 1: «Для целей настоящей Конвенции ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее».

Очерчивая границы юношеского возраста, мы исходим из известных науке данных о морфологии, физиологии и биохимии, а также из данных о динамике и диапазоне возможных физических и психических достижений.

В юности молодой человек уже по праву ощущает себя взрослым, ответственным за свой выбор. Социальная ситуация как условие развития и бытия в юности отличается для юноши тем, что она *открыта* его притязаниям, его усердию и его талантам. Дело за ним.

В юности перед молодым человеком встает вопрос *о выборе жизненного пути*, *о развитии своего сознания* настолько, чтобы

преодолеть многие и многие препоны, преграды, препятствия внутри самого себя.

Ключевой проблемой, определяющей интерес человека в юности, является он сам: состояние его сознания, его надежды и чаяния, его амбиции; это могут быть также притязания на то, чтобы проявить себя в этом мире, отразив свою личность в искусстве, науке, духовности.

В то же время *в юности человек обращен к самому миру*. Современное молодое поколение включено в проблемы, которые являются проблемами столкновения цивилизаций.

На границе тысячелетий понятие «цивилизация» претерпевает очередные изменения. Это в высшей степени эклектическое и многозначное понятие, означающее мировую культуру, уровень общественного прогресса, развитие материальной и духовной культуры; уровень, достигнутый той или иной общественно-экономической формацией. Доминирующими в XIX—XX вв. явились трактовки цивилизаций как замкнутые общественные организмы, либо как завершающая фаза упадка в развитии когда-то целостной и органичной культуры, либо как набор культурных программ, реализующихся в самодостаточном и уникальном общественном организме.

Сегодня философы, политологи и прочие мыслители, обсуждающие проблемы цивилизаций, предполагают выход за пределы религиозных ценностей и географических составляющих: переход от символа «*кровь и почва*» к символу «*язык и культура*». Тем самым границы новых знаков структурирования человеческих цивилизаций очерчиваются на новых основаниях — по ареалам распространения языков и нового образа жизни. При этом мыслители, ратующие за судьбы цивилизаций, предрекают далеко не радужное будущее или, по крайней мере, радикально преображенные новые цивилизации[1].

Юность отличается *особой сензитивностью* к социальным проблемам и идеям. При этом, откликаясь на социальные явления, юность стремится преодолеть негативные эмоции, вызванные неопределенностью развития цивилизационных концепций и цивилизационных отношений, которые проявляются сегодня в основном через обсуждаемые «столкновения».

Юность по своей природной сущности оптимистична: наиболее жизнеспособные и активные молодые люди выбирают для

---

[1] См.: *Шпенглер О.* Закат Европы: в 2 т. — М., 2004; *Тоффлер Эл.* Шок будущего. — М., 2004; *Гэлбрейт Дж.* Новое индустриальное общество. — М., 2004; *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций. — М., 2005; *Хантингтон С.* Кто мы? — М., 2004; *Форрестер Дж.* Мировая динамика. — М.; СПб, 2003; *Кастельс М.* Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. — Екатеринбург, 2004; и другие монографии, посвященные современным вопросам будущего человечества.

себя сегодня (как и во все прежние времена) путь соучастника общественного развития человечества, при этом ставя перед собой задачи, выводящие за пределы того способа существования, который был условием их жизни и развития в детстве и отрочестве.

Поиск жизненного пути, смысла своей жизни одаривает жизнеутверждающую часть молодежи высокими *мировоззренческими чувствами*[1], выступающими как внутреннее условие развития и бытия человека в юности.

Глава 12

УСЛОВИЯ И ОБРАЗ ЖИЗНИ

§ 1. Социальная ситуация

Социальная ситуация как условие развития и бытия в юности отличается тем, что расширяется до пределов, отпущенных человеку, живущему в современную ему эпоху, в современной ему культуре, в его государстве и в мире.

Обстоятельства жизни начинают меняться: одни юноши и девушки продолжают жить в семье, решая проблемы своего учения или работы на месте; другие, окончив школу, уезжают в иные города — учиться и работать; третьи — в восемнадцать лет уходят служить отечеству и т.д. Есть категория молодых людей, которые уезжают за рубеж — прежде всего на учебу и для расширения своих представлений о мире. Есть категория молодых людей, которая ищет для себя иной жизни — в недрах каждого общества возникает новое поколение молодежи с внутренними предпосылками к так называемому антиобщественному поведению.

Юноши и девушки получают возможность (или вынуждены) брать на себя проблемы своего обустройства и начинают встречаться с задачами взрослой жизни. От них *ожидают самостоятельности*, и они *стремятся к самостоятельности* в определении своих профессиональных и других жизненных планов. Многие сохраняют зависимость от семьи, особенно в ранней юности, однако постепенно семья уступает сверстникам роль той референтной группы, которая содействует социализации.

В юности человек в своем стремлении определиться с Я-идентичностью примеривает на себя разнообразные модели поведения — те, которые более всего соответствуют его представлению

[1] См.: *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 352.

об идеальном «Я». В то же время юноши и девушки пытаются найти для себя новый имидж, примеривают возможные жизненные роли.

С включением в решение социальных задач приходит чувство компетентности.

Молодежи в социуме предоставляются новые условия общения и к ней обращены новые ожидания. Окружающий мир взрослых предоставляет взрослеющей молодежи новые способы взаимодействия. Вступая во взаимодействия с другими на новом уровне, ища себя в новых видах деятельности, юноши и девушки учатся проявлять себя по типу нормативного ожидаемого взрослого поведения. Выбранная юношей деятельность преобразует его и вообще имеет для его дальнейшего развития фундаментальное значение. Описанный путь социального развития — неизбежная тенденция взросления человека и вхождения его в реальную жизнь.

Именно в юности молодежь открывает для себя, осознает и постигает наличие двух способов существования человека и соответственно наличие двух отношений человека к жизни. Об этих способах психологически очень тонко рассуждал С.Л. Рубинштейн. Он писал о том, что первый способ — это «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т.д. Здесь человек внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней»[1]. Молодой человек видит для себя высшие ценности существующего в обыденном отношении к жизни. Например, юная девушка мечтает выйти замуж, обрести свой дом, родить своего ребенка. Это значимые, социально одобряемые ценности. Такая жизнь, однако, «выступает почти как природный процесс». Юная девушка, обретя союз с молодым человеком, заявляет: «Мой парень», «Мой любимый» и просто «Мой». Юная женщина, выйдя замуж, произведя на свет ребенка, удовлетворенная своими достижениями в глазах социального окружения, говорит: «Мой муж», «Моя семья», «Мой ребенок», «Мой дом» и т.д. «Мой» — в значении существительного, мое — то, что принадлежит мне. «Мой» — мне принадлежащий. Но только «мой» не персонифицирует личность другого. Здесь лишь констатация: «мой и ничей больше». Контекст таких словосочетаний означается этим столь сладостно переживаемым, но столь агрессивным словом — социальным знаком удовлетворенности, самоидентичности и самодостаточности. Здесь социализация происходит в большей мере на бессознательном уровне, когда усваиваются и заявляются значимые для отношений людей формы языкового употребления слов,

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — С. 347—348.

символизирующих изменения социальной ситуации: «Ты — мой, а я — твоя».

Обратимся к рефлексиям философа и психолога: «Такая жизнь, когда в ней крепки связи с другими людьми, — самый надежный оплот нравственной жизни, поскольку первая, самая прочная основа нравственности как естественного состояния — в непосредственных связях человека с другими людьми, друг с другом. Здесь нравственность существует как невинность, как неведение зла, как естественное природное состояние человека, состояние его нравов, его бытия»[1]. Между тем в такого рода отношениях просматривается объектное отношение ко всему, что предоставляют социальные условия. Ведь юная жена повсеместно говорит «Мой муж», не называя мужа по имени, «Мой ребенок», не называя и имени ребенка. Социальная ситуация определяет для человека идеалы полной, счастливой жизни, означая эти идеалы социальными ролями. И молодой человек попадает в плен традиционных ценностей. Это обстоятельство всегда дает защиту — ведь в традиции роли четко оговорены и иерархизированы. Традиционные ценности придают стабильность человеческой жизни. Однако в современном, цивилизованном обществе человек стремится и выйти за пределы стабильной организации жизни.

Молодежь часто, протестуя против традиций семьи и общества, пытается отторгнуть основы сложившейся жизни. «Расшатанность этой основы нравственности, связанной с прочно сложившимся бытом, вызывается обычно ломкой этого сложившегося быта, уклада жизни. Такова исходная причина моральных трудностей молодежи в новом обществе»[2], — писал С.Л. Рубинштейн.

Принятие как бы существующих априори внешних ценностей и следование их предписаниям есть существование, не выходящее за пределы непосредственных связей, в которых традиционно живет обыденный человек. Протест юного поколения против традиций семьи и общества есть возрастной аспект существования, не выходящего за пределы непосредственных связей.

С.Л. Рубинштейн проницательно указал на иной способ возможного существования человека. «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы»[3]. Человек становится способным занять позицию вне традиционного способа существования, вне традиционной жизни. «С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни»[4].

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — С. 348.
[2] Там же.
[3] Там же.
[4] Там же.

На уровне второго способа существования разрываются непосредственные связи жизни, но они восстанавливаются на новой основе, с этого момента возникает проблема «ближнего» и «дальнего», проблема соотношения, взаимосвязи непосредственного отношения человека к жизни. Расширенное ви́дение всей полноты жизни как целостного явления, ви́дение современных проблем человечества в сложных перипетиях мировоззрений надежды и мировоззрений кризисов и столкновений цивилизаций полноценно вводит молодое поколение в реальную социальную ситуацию.

Обладая способностью к рефлексии, знаниями о явлениях и тенденциях развития цивилизаций, наиболее социально активные юноши и девушки чувствуют выраженную потребность жить и действовать на уровне высокого способа существования.

Эта позиция в условиях нового времени ставит перед молодежью проблему *личной ответственности за свой выбор* как в жизни в целом, так и в каждый отдельный момент, за которым ***возникает необходимость отнестись к ситуации как к проблемной*** и принять соответствующее своим жизненным целям решение.

Социальная ситуация, которую юноша начинает постигать на новом уровне — уровне рефлексии, определяет особенности развития и формирования системы ценностных ориентаций, которые определяют центральную позицию личности. ***Выбор***, который формулирует для себя молодой человек, оказывает влияние на направленность и содержание социальной активности личности, на общий подход к миру и самому себе. Выбор придает смысл и направление общественной позиции, определяющей поведение и поступки личности.

Юность — период значительного развития социальной активности. Юноши и девушки стремятся освоить все сферы взрослой жизни, прежде всего начать самостоятельно обеспечивать себя материально и тем самым не только и не столько обрести независимость от кровной семьи, сколько поменять саму социальную ситуацию своей жизни. Перед юными стоят задачи завершить образование, обрести самостоятельную профессиональную деятельность. Достигнув гражданского совершеннолетия, часть юношей идет служить в армию, часть ищет другое место, где можно продолжить свою социализацию и достойно осваивать жизненные каноны.

Социализация молодых имеет некоторые достаточно выраженные тенденции. Принято считать, что та часть молодежи, которая еще продолжает учиться, позднее обретает социальную зрелость, чем те, кто начал работать, образовал семью и уже имеет ребенка.

Однако социальная зрелость не зависит впрямую от перечисленных обстоятельств. Здесь социальную зрелость в большей мере определяет *внутренняя позиция* самого человека, чем внешние обстоятельства.

Юноши и девушки могут сохранять в себе позиции подростка. Принято считать, что уже в отрочестве *формируется стремление быть и считаться взрослым*. Чувство взрослости — специфическое образование самосознания, стержневая особенность развивающейся личности. Это чувство выражает новую жизненную позицию по отношению к себе, людям, миру. Это чувство влияет на специфическое направление и содержание социальной активности. Однако одно лишь стремление, иллюзорное мечтание о вожделенной взрослости без изменения взаимодействия с социальной ситуацией не приводит к обретению взрослости.

Взрослость — это не только «полный возраст», не только полное достижение телесного развития и роста. «Полнолетний» — не обязательно взрослый по своему социальному развитию человек. В юности молодые люди, спасовав перед ответственностью стать взрослыми по отношению к социальным ожиданиям, подчас занимают позицию подростка, учащегося, еще не вступившего в реальную, взрослую жизнь. При этом они даже могут зарабатывать деньги, но встать на позицию самостоятельного, ответственного человека еще не могут — боятся или не хотят.

В то же время молодой человек, с головой включенный в проблемы своей профессиональной деятельности, обретает в этой сфере позицию взрослого — не важно, учится он еще или уже работает.

Взрослость не наступает в одночасье. В одной сфере человек уже живет и действует как взрослый, социально зрелый человек, но в других сферах ему может многого недоставать для того, чтобы проявлять свою взрослость и стоять на позиции социальной ответственности.

Социальная ситуация выступает для юношества лишь как возможность развития и самореализации. Она обращает к юности свои ожидания, поощряет к развитию и взрослению. Однако каждый молодой человек проходит свой индивидуальный путь социализации. Одни при этом в юности психологически и социально еще подростки, другие реально движутся к взрослости.

§ 2. Учебная, трудовая и другие значимые деятельности

Человечество в процессе истории создало деятельности, которые в норме стали содержанием жизни каждого отдельного человека: игра, учение, труд.

Социальная ситуация в жизни юноши содействует расширению сфер возможного выбора значимой для себя деятельности. В ранней юности человек может самоопределиться в отношении своего дальнейшего образования и профессиональной ориентации.

Детские игры, как инфантильные забавы, остались позади. Юношу *ожидают учеба*, *профессиональный выбор*, *труд*, *спорт* и

служба в армии. Расширение сфер возможного выбора происходит за счет многообразия отраслей знаний и профессиональной деятельности. Перед молодым человеком стоит *проблема выбора.* Он может продолжать учиться, совершенствуя свои знания и готовя себя к профессии: он может начать трудовую жизнь, одновременно учась своей профессии: он, наконец, может просто зарабатывать деньги, чтобы жить. Важно, чтобы юный человек отдавал себе отчет, какой жизненный путь он выбирает и чего хочет от жизни.

Если юноша или девушка не хотят плыть по воле волн спонтанно складывающихся обстоятельств жизни, то они могут психологически войти в избранную деятельность и продуктивно для себя осваивать то, что дает эффект для дальнейшей жизни.

Обратимся к наиболее значимым для развития человека видам деятельности.

Учебная деятельность (или учение). Учебная деятельность своим предметом делает самого человека: учебная деятельность — это всегда делание, изменение самого себя. В норме человек рано принимает необходимость учения для развития своего умственного и личностного потенциала. Учебная деятельность определяется наличием у человека сознательной цели усвоить определенные теоретические и практические знания и навыки по самостоятельному поиску знаний. Учебная деятельность прежде всего требует постоянных рефлексий на себя, на процесс усвоения знаний и приобретения самостоятельных навыков познавательной деятельности. Учиться — значит учить себя, значит быть способным регулировать свои действия в соответствии с сознательной целью и под рефлексивным контролем.

Развитые формы мышления осуществляются человеком во внутреннем плане, подчас они протекают на бессознательном уровне. Учащийся может и должен научиться рефлексивным действиям, которые помогут осуществлять контроль за структурированием приобретаемых знаний и за способами осуществляемых умственных действий. Рефлексия как умственное действие, разрабатывающаяся в идеальном плане, — значимая для учения внутренняя деятельность.

В учебной деятельности в условиях старших классов школ, лицеев и училищ, а позднее — университетов и других высших учебных заведений молодой человек находится в позиции учащегося. В учебной деятельности учащийся предстает в отношениях: *педагог — ученик* (где учащийся идентифицирован с группой «Мы-учащиеся»); *педагог — ученик* (где учащийся формирует свою Я-идентичность при посредстве учителя); *Я — Я-идентичность* (где учащийся формирует самостоятельно свою Я-идентичность через содержание овладеваемыми знаниями).

Общение в учебной деятельности имеет свои особенности. Преподаватель — посредник, транслятор знаний, социально приня-

тых оценок и своего отношения к обсуждаемому знанию. В юношеском возрасте *общение в контексте обсуждаемого содержания учебной деятельности* является продуктивной формой сотрудничества преподавателя и учащихся. Совместное обсуждение значимых проблем может проходить в форме вопросов, диалогов и дискуссий. Межличностное общение, направленное на обсуждение значимых задач, может стать продуктивным способом решения проблемы. При этом учащийся имеет возможность сделать паузу и самостоятельно продолжить обсуждение, осмысление значимой для себя проблемы.

Успехи учебной деятельности определяются *характером мотивов, связанных с учением*. Главный мотив, обеспечивающий успех в саморазвитии, — интерес к самим знаниям, бескорыстная любознательность. Учебные ситуации с такими мотивами поддерживают успех в деятельности, в них нет внутреннего конфликта. Конечно, могут иметься внешние трудности, которые следует преодолеть в процессе учебной деятельности. Но усилия, которые направлены на преодоление внешних препятствий, гораздо более успешны, нежели усилия, которые направлены на борьбу со своими собственными внутренними проблемами. Человеку порой недостает способности преодолеть собственные физические, умственные и душевные слабости. Однако он гораздо легче для себя совершает акты волевого напряжения для преодоления внешних трудностей.

Внутренние мотивы *определяются потребностями человека, они могут иметь врожденный и приобретенный характер.*

Среди врожденных потребностей, имеющих значение для поддержания интереса к учебной деятельности, особое место занимают свойственная природе человека *потребность к активности* и *потребность в получении новой информации*. Активность вообще присуща всему живому, а у человека способность к физической, психической и социальной активности является его сущностной характеристикой. Потребность к информации также присуща всему живому, а у человека выделяют такие феномены, как сенсорный и интеллектуальный голод.

Среди приобретаемых потребностей особое значение имеют *потребность в знаниях* (гностические потребности), *потребность быть полезным обществу, потребность в общественно ценных достижениях* и др.

Мотивацию к учебной деятельности формируют также *общественные ожидания*, отношение общества к молодому человеку как к преемнику культуры, как к будущему специалисту в значимой для общества сфере.

Учебная деятельность — это не только усвоение знаний непосредственно от учителя, преподавателя, профессора. Учение происходит на тематических, научно обоснованных экскурсиях, а также в экспедиционных поездках, имеющих целью исследовать те или

иные археологически значимые факты человеческой истории, этнографические и этнопсихологические особенности жителей отдаленных от центра регионов, межэтнические проблемы взаимодействия народов, проживающих в одном геоисторическом пространстве, и многое другое. Учение происходит в процессе созерцания явлений природы рядом с художником, биологом, астрономом, которые делятся тайнами своей профессии, расширяя тем самым субъективный мир своих стихийных, временных или постоянных учеников. Иногда краткой встречи достаточно, чтобы некое мелкое, казалось бы, знание легло на подготовленную почву и проросло в ви́дение, в позицию.

Особое значение в общении человека играет искусство: *живопись*, *музыка*, *литература*.

Живопись — изобразительное искусство, воспроизводящее или обозначающее предметы и явления реального мира в красочных художественных образах. Молодой человек, входящий в мир живописи, осваивает характер, манеру изображения, свойственную конкретному мастеру. Он учится видеть мир по-новому, тем самым расширяя свои познавательные способности и развивая свои художественные эмоции.

Музыка — искусство, отражающее или обозначающее действительность в звуковых художественных образах. Сюда относятся: инструментальная музыка, вокальная музыка, симфоническая музыка. Молодой человек, входящий в мир музыки, осваивает и эту сферу искусства.

Литература — совокупность научных, художественных, философских и других произведений того или другого народа, эпохи или всего человечества.

Сегодня литература может быть материально представлена в виде книг, записей на дисках, видеозаписей, а также в пространстве компьютерной сети.

Литература представляет собой интеллектуальное богатство общества. Идеи, знания, чувства, живущие в литературных источниках, образуют особое пространство смысловых и чувственных полей, моделей и идей.

Литература во всей своей совокупности несет достижения человечества в прошлом и настоящем. Многообразие источников информации, мыслей и чувств в своем соединении превосходит сумму отдельных произведений, предлагая миру особое космическое, чрезвычайное по силе воздействия пространство, где каждый вошедший может получить возможность для индивидуального постижения всего многообразия внешнего мира и развития глубин своего внутреннего мира, своего «Я».

Литература — не только открытие Дальнего, она — дверь в чувства и переживания Ближнего, живущего рядом современника. Литература проецирует и возможное будущее — в прогнозах и

предреканиях исследователей многих сфер человеческой познавательной деятельности, а также в пространстве утопий и антиутопий. По форме эмоциональной заряженности, по стилю посылов к читателю литература представляет собой особого посредника, обучающего читателя. Как отмечал П. Клодель, «литература во всех ее видах не что иное, как тень доброй беседы»[1]. Можно взять этот образ на вооружение при обсуждении посреднического значения литературы.

Искусство, музыка, литература осуществляют особое посредничество, продвигая входящего в этот мир в познании (знании и сознании) и в духовном восхождении.

Во время учебы молодые люди, успешно усваивающие профессиональные знания и проявляющие себя как перспективные специалисты, в глазах своих преподавателей и профессуры становятся коллегами. Характер общения между молодыми людьми и их учителями кардинально меняется.

Трудовая деятельность. Она возникла и существует как целесообразная деятельность, благодаря которой происходит освоение природных и социальных сил для удовлетворения потребностей отдельного человека и общества в целом. В норме человек понимает необходимость включения в трудовую деятельность и ищет себя в этой деятельности.

В трудовой деятельности молодой человек в глазах коллег и руководителя занимает не только место, которое он получает в рамках своей должности, но и то место, которое отражает уровень его профессиональной подготовленности, уровень ответственности, дисциплинированности, его ожидаемую перспективность и т. п. Кроме того, в контексте трудовой деятельности в юности формируются межличностные связи, которые имеют для молодого человека немалое значение.

У лиц асоциальных, выпадающих из общей человеческой тенденции следовать предписанным в обществе правилам, часто отсутствует ценностное отношение к тому, что требует приложения усилий, — к учению и труду. Эта категория не социализирующейся нормально молодежи как бы застревает на неких феноменологических особенностях игры.

Игровая деятельность. Это развлечение и одновременно способ освоения некоторых правил взаимодействия с другими людьми, а также способ развития знаний об окружающем мире. Игра отличается тем, что войти в нее и выйти играющий может в любой момент — как только пожелает.

В отличие от игры привилегиями свободного входа и выхода учение и труд не обладают. И учение, и труд нормированы усло-

---

[1] *Клодель П.* Философия книги // Человек читающий. Писатели XX в. о роли книги в жизни человека и общества. — М., 1983. — С. 240.

виями этих видов деятельности — они требуют своего продукта в урочное время и в определенном месте.

У лиц асоциальных, склонных к преступлениям, часто отсутствует ценностное отношение к любому труду — к учебе, к работе. Они избегают усилий в этой сфере.

Юноши и девушки, желающие для себя нормальной социализации и успеха на жизненном пути, должны отдавать себе отчет в том, что́ значит для всей их дальнейшей судьбы учебная и трудовая деятельность.

Спортивная деятельность. В спорте осуществляется не только общее физическое воспитание, но и воспитание таланта в том или ином виде спорта. Основные формы спортивной деятельности — учебно-тренировочные (групповые и индивидуальные) занятия и соревнования. На юношеский возраст в спорте приходится период углубленной тренировки.

В это время продолжает осуществляться отбор в конкретный вид спорта тех, кто обладает *природными способностями*, *хорошим физическим развитием*, *целеустремленностью и трудоспособностью.* Окончательная спортивная специализация определяется в процессе многолетнего систематического обучения и досконального изучения физического и личностного потенциала спортсмена. Юноши, углубленно занимающиеся спортом, четко знают и чувствуют свои потенциальные возможности и возможности своих товарищей по спорту. Здесь, как и в других видах соревновательной деятельности, которые требуют для развития таланта волевых и других личностных качеств, постоянно наличествует большая психическая напряженность — она подспудно присутствует не только в кульминационные моменты противоборства соперников, но и в периоды рабочих тренировок, спортивных игр и отдыха.

В юности человек способен совершать великие подвиги в спорте, демонстрируя миру свое телесное совершенство, — именно в юности человек становится зрелым в своем физическом развитии. Позже во многих видах спорта подвиги на олимпийских стадионах уже минуют его.

Многое в спортивной деятельности зависит от тренера: он требует выполнения своих указаний; он контролирует спортивные достижения каждого отдельного спортсмена и общие результаты команды; он также наблюдает особенности развития волевых качеств личности, умение владеть своими чувствами, что проявляется через стиль общения. Спорт учит многим качествам, которые обязательно пригодятся молодежи во всех других сферах человеческой жизни (самодисциплина, умение подчинять свою волю чужой воле), развивает способности к преодолению физических и психических проблем, упорство в достижении цели.

Служба в армии (военная служба). Она определяется Уставом Вооруженных Сил Российской Федерации. Устав формулирует об-

щие правила и обязанности военнослужащих и взаимоотношения между ними. Уставом внутренней службы руководствуются все военнослужащие.

Поступающие на военную службу молодые люди торжественно присягают на верность своей Родине — Российской Федерации и клянутся свято соблюдать ее Конституцию и законы, строго выполнять требования воинских уставов, приказы командиров и начальников. Они клянутся достойно выполнять воинский долг, мужественно защищать свободу, независимость и конституционный строй России, народ и Отечество.

Новобранцы изучают строевой устав Вооруженных Сил Российской Федерации и учатся подчиняться командирам. Строевой устав инструктирует новобранца, как осуществлять «подход к командиру и отход от него»:

«Для выхода военнослужащего из строя подается команда. Например: Рядовой Иванов. Выйти из строя на столько-то шагов» или «Рядовой Иванов. Ко мне (бегом ко мне)». Военнослужащий, услышав свою фамилию, отвечает: «Я», а по команде о выходе (о вызове) из строя отвечает: «Есть»... Далее даются разъяснения как следует выполнять команду для выхода из строя и возвращения в строй... «При отходе от начальника военнослужащий, получив разрешение идти, прикладывает правую руку к головному убору, отвечает: "Есть", поворачивается в сторону движения, с первым шагом опускает руку и, сделав три-четыре шага строевым, продолжает движение походным шагом. При отходе от начальника с оружием положение оружия не изменяется, за исключением карабина, который из положения "к ноге", если необходимо, берется военнослужащим в другое положение после ответа "Есть".

Начальник, подавая команду на возвращение военнослужащего в строй или давая ему разрешение идти, прикладывает руку к головному убору и отпускает его»[1].

Мы видим, что даже «подход к начальнику и отход от него» ритуализированы армейским уставом. Все другие моменты воинской службы также контролируются уставными отношениями.

Исполнение воинского долга требует специальной выучки и дисциплины.

По существу, воинская дисциплина создает принципиально новые условия, которые должны способствовать развитию новых качеств военнослужащего. Сюда, безусловно, входят профессиональные воинские качества, связанные со специализацией, и профессиональные личностные качества военнослужащего — *умение подчиняться* и *умение брать командование на себя*. Общение в условиях воинской службы осуществляется в контексте служебных отношений и личных отношений в нормированные уставом промежутки времени.

---

[1] Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации. — М., 1994. — С. 428—429.

Служба в армии должна формировать отношения товарищества и взаимной выручки.

В армии как нигде судьба солдата зависит от личностных качеств начальника. Даже простые команды «Стать в строй» или «Бегом!», «Кругом!» могут иметь контекст, унижающий личность солдата.

В уставе предусмотрены права, обязанности и ответственность военнослужащих, взаимоотношения между военнослужащими, обязанности командиров (начальников) и основных должностных лиц, солдат и матросов, правила боевой службы и др.

Даже если все складывается для солдата идеально — он служит в рамках закона и уставных отношений, ему сложно, особенно в период адаптации, радикальным образом менять привычный стиль общения, присутствующий в обыденной жизни, на уставной. Здесь исчезает позиция «хочу — не хочу», «буду — не буду». Здесь новые формы общения: «Есть», «Ваше приказание выполнено».

Поступивший на службу без высшего образования — рядовой[1]. *Рядовой* в армии — человек, не принадлежащий командному составу, не являющийся командиром. Рядовой солдат должен пройти ряд так называемых социальных инициаций: на физические и моральные испытания, на послушание, на позицию.

Инициации в древних культурах — посвящение в культовое таинство, переход индивида из одного статуса в другой, и обряд, оформляющий этот переход. Иногда — в узком смысле — переход в число взрослых, брачноспособных. Среди прочих содержательно составляющих инициации важная часть отводится испытаниям.

Конечно, армия — не место для традиционных мифологических инициаций. В армии происходит посвящение в ранг военнослужащего. Условия, которые существуют в армии, должны содействовать воинской подготовке и развитию социальной зрелости. Солдат проходит здесь интенсивную физическую и моральную подготовку. Служба в армии дает возможность молодому человеку развить свои физические данные (силу, ловкость, выносливость) и социальную рефлексию.

Образованные и интеллигентные юноши, попав на военную службу, должны занять статус рядового и начать восхождение к своей личности в заданных обстоятельствах.

Позиция взрослого человека состоит в умении жить в заданных обстоятельствах, самостоятельно решать возникающие проблемы, а также в понимании необходимости дисциплинированности в условиях каждого вида деятельности и умении подчиняться заданным обстоятельствам. Позиция рядового служащего — пози-

---

[1] *Рядовой* — слово, которое помимо определения воинского статуса несет еще ряд значений: 1) ничем не выделяющийся, обычный; 2) тот, кто не занимается руководящей работой.

ция *подчиненного*, поставленного в зависимость от начальства, действующего сообразно приказу. Подчиненный всегда руководимый.

Трудность службы в армии состоит в том числе и в том, что юноша, привыкший к самостоятельному выбору своего времяпрепровождения и к самостоятельным суждениям, должен занять позицию подчиненного и неукоснительно исполнять требования командира. Это трудно еще и потому, что командир как живой человек, имеющий свои жизненные и психологические проблемы, может отдавать распоряжения, не только сообразуясь со службой, но и по личностным побуждениям. Однако умение подчиниться — весьма значимое качество, которое делает человека социализированным, психологически устойчивым. Важно уже в юности убедиться в том, что нет свободы без понимания и испытания значения подчиненной позиции. Эту позицию следует принять, чтобы овладеть навыками самоорганизации в условиях, требующих послушания и подчинения.

Юноша, пришедший на военную службу, для обретения самоуважения и развития своей воли должен принять заданные условия, как те, в которых он должен *служить*, исполнять воинские обязанности в положенный уставом срок и вернуться из армии укрепившей себя *физически*, *психически и социально* личностью.

Если в учении, в трудовой деятельности, в спорте молодой человек может себе позволить все бросить и начать все сначала на другой стезе, потом раскаяться, передумать, возвратиться к истокам, то в армии должно осуществляться безоговорочное уставное служение.

Для молодого человека полезнее всего, сделав самостоятельный выбор в любой из заданных человечеством деятельностей, утвердить себя на избранной стезе. Для этого следует: не забывать о *цели* избранного жизненного пути; контролировать свою *волю* к достижению цели; постоянно *рефлексировать* свои достижения, ближайшую и дальнюю перспективу в избранной деятельности.

§ 3. Психологические проблемы молодежи как электората

Психологические проблемы выбора. Известно, что выбор — всегда деятельность, требующая знаний, сформированной позиции и личной воли. Выбор, производимый в социальном пространстве и совершаемый как гражданская акция, обращен к индивидуальному человеку, к личности. Однако выбор человека как социального существа, как человека толпы может происходить помимо его сознательной воли — путем подражания, заражения эмоциями толпы.

Работы, посвященные анализу психологии толпы, появились в XIX в. «Главной характерной чертой нашей эпохи, — писал Г. Ле-

бон, — служит именно замена сознательной деятельности индивидов бессознательной деятельностью толпы»[1]. Книга Г. Лебона «Психология масс» (1895) имелась в библиотеках Николая II, В. И. Ленина, И. В. Сталина, А. Гитлера и в библиотеках многих других диктаторов и либералов. Исторически в одно время выходят работы Ч. Маккея, Г. Тарда, С. Сигелета, З. Фрейда, В. Канетти, С. Московичи, Г. Блуммера, В. Вундта, В. Райха и многих других[2]. Все они становились предметом глубочайшего интереса правителей, исповедующих самые разные идеологии, — ведь государственный деятель должен уметь управлять массовым сознанием.

Безусловно, верно, что «политика начинается там, где миллионы; не там, где тысячи, а там, где миллионы, там только начинается серьезная политика»[3]. Однако помимо возрастания роли масс[4], организуя политические акции влияния на «настроение, возбуждение, убеждение масс»[5], следует помнить об уникальности, неповторимости каждого человека, его духовного мира.

Необходимым условием развития сознания является *свободная воля человека.* Свободный человек по-настоящему самоактуализируется, становится личностью, когда может следовать своим ценностным ориентациям. Личность является одновременно носителем существующих общественных отношений и индивидуальной свободы. Кроме того, личность всегда представлена в конкретном и историческом бытии и находится с ним в противоречивом диалектическом единстве. С. Л. Рубинштейн вслед за классиками философии указывал на то, что значимость личности определяется индивидуальным преломлением в ней всеобщего[6].

Сущность человека состоит в том, что его внутренний мир составляют два равнодействующих начала — человек в социальном пространстве отношений выступает как социальная единица и как уникальная личность. Индивидуальное бытие личности формируется через внутреннюю позицию, через становление системы личностных смыслов, на основе которых человек строит свое миро-

---

[1] *Лебон Г.* Психология масс // Психология масс: хрестоматия. — М., 1998.

[2] См.: *Маккей Ч.* Наиболее распространенные заблуждения и безумства толпы. — М., 1998; *Тард Г.* Мнение и толпа // Психология толпы. — М., 1998; *Сигелет С.* Преступная толпа. Опыт коллективной психологии. — М., 1998; *Фрейд З.* Массовая психология и анализ человеческого «Я» // Психология масс: хрестоматия. — М., 1998; *Канетти В.* Масса // Психология масс: хрестоматия. — М., 1998; *Московичи С.* Наука о массах // Психология масс: хрестоматия. — М., 1998; *Блуммер Г.* Коллективное поведение // Психология масс: хрестоматия. — М., 1998; *Вундт В.* Проблемы психологии народов // Преступная толпа. — М., 1998; *Райх В.* Психология масс и фашизм. — СПб., 1997.

[3] *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. — Т. 36. — С. 16—17.

[4] См.: *Маркс К., Энгельс Ф.* Собр. соч. — Т. 2. — С. 90.

[5] *Ленин В.И.* Там же. — Т. 11. — С. 58.

[6] См.: *Рубинштейн С.Л.* Онтология человеческой жизни // Проблемы общей психологии. — 2-е изд. — М., 1976. — С. 242.

воззрение, свою идеологию. Мировоззрение представляет собой обобщенную систему взглядов на мир в целом, на свое место в нем; мировоззрение — это понимание человеком смысла его поведения, деятельности, позиции, а также истории и перспективы развития человеческого рода. Для каждого человека его система личностных смыслов определяет индивидуальные варианты ценностных ориентаций. Очевидно, что личность способна сознательно выбирать единственно правильное для себя решение и совершать волевые действия, соответствующие выбору. Эти общие положения становятся актуальными, когда молодежи предстоит выступить в роли электората.

Молодежный электорат. Проблемы молодежи как электората должны рассматриваться прежде всего в рамках психологии личности. При этом не миновать и проблемы психологии масс. Основные задачи, которые связаны с выборами: поднять электоральную активность молодежи; преодолеть негативные социальные установки на выборы.

Конформность и самостоятельность — свойства личности и механизмы поведения человека среди других людей. Государственная система обладает технологиями управления массами и в случае необходимости через манипулятивные приемы поднимает конформность людей. Особенно если создаются условия для воздействия на человека в местах массового скопления людей под тем или иным приемлемым предлогом.

Молодежь во многих своих проявлениях сохраняет типологию предшествующего возраста. Она охотно погружается в сферы, привлекательные для отрочества. В контексте обозначения проблем электората важно указать на притягательность для молодежи массовых акций. Мероприятия, устраиваемые на площадях, спортивных аренах и в огромных залах, будоражат чувства молодежи. Если взрослого человека «толпа привлекает и неотразимо зовет к себе» (Г. Тард), то на молодежь она действует магически. Могущество внушения и реакция толпы могут определить эмоции, выбор, поступок молодого человека, даже если он уже имеет определенное мировоззрение и частное мнение по поводу конкретного социального явления. Действие, совершенное по внушению и осознанное как несамостоятельность, может породить внутренний конфликт, привести к разочарованию в себе как личности. Следствием может стать позиция отчуждения, отказ от гражданской активности.

Ратуя за самостоятельность при выборе решения, молодежь должна формировать в себе рефлексивные способности.

Социальная рефлексия как совместная деятельность по анализу ситуации выбора приобретает здесь особую значимость. Смысл рефлексии — превращение неясного знания в ясное, конструктивное. Поэтому важно уметь формулировать вопросы и проблемы, связанные с выбором.

Каждый молодой человек должен осознавать себя как личность в социальном пространстве прав и обязанностей и должен понимать, какую ответственность он возлагает на себя, делая выбор.

В долговременных программах, когда позволяли возможности начинать работу с выражения своего отношения к *выборам*, часть молодежи демонстрировала негативную позицию по отношению к этой социальной акции. Для разогрева аудитории проводились демонстрации конформного и негативного поведения людей. Аудитория молодежи получала наглядные доказательства того, что обе эти позиции (конформная и негативная) неэффективны как для отдельной личности, так и для общества в целом. Такого рода занятия приводили к пониманию значения выбора. Выбору как жизненной позиции придавалось в высшей степени ценностное значение.

Молодежь должна сама подойти к мысли о том, что выбор — всегда отбор нужного из наличного; всегда извлечение, произведенное по какому-либо признаку, качеству. Выбор — не только действие внутри какой-либо деятельности, но и деятельность человека как уникальной личности: человек выбирает друзей, работу, способы общения, способы самопрезентации и достижения жизненных целей и т.д., в гражданском обществе — правительство. Только выбирающий человек — личность и гражданин.

Выбор — результат сложной рефлексивной деятельности, заканчивающийся сделанными *выводами*, отработкой своей внутренней позиции по отношению к явлениям жизни, и в частности по отношению к социальным явлениям.

Социальная сензитивность и готовность к выбору. Работа с молодежью выявила высокую социальную сензитивность и психологическую готовность к принятию выбора как ценностной позиции каждой личности.

Изучение позиции молодежи как электората новой России показывает, что молодежь в нашей стране постепенно обретает гражданскую ответственность. Проблемы молодежи состоят прежде всего в понимании необходимости брать на себя ответственность за участие в выборах. В выборах осуществляется гражданская и личностная позиция человека как социальной единицы и уникальной личности.

К примеру, для повышения ответственности за себя и общество, для развития гражданской позиции молодежи группой психологов, возглавляемой В.С. Мухиной, проводилась специальная работа по созданию условий гражданского, политического и личностного развития молодежи. Повышение компетентности рассматривалось как условие развития чувства личности. Особое значение придавалось тому, что выбор является психологической проблемой каждого как личности. Выбор — активная позиция человека в мире. Эта позиция распространяется, в частности, и на выбор правительства.

Молодежь, получая информацию из психологии личности, социальной психологии, политологии и других отраслей научных знаний, заинтересованных в постижении значимых для современного человека знаний, обретает уверенность в себе как личности, способной на выбор адекватной позиции. Главный акцент делался на освоение представлений о личности, ее обязательной социальной активности и стремлении к свободе.

Лишь свободный человек, имеющий сложившиеся ценностные ориентации, может противостоять технологиям манипулирования, механизмам подражания большинству и не допустить конформные и негативные формы поведения.

Осваивая законы бытия личности в условиях взаимодействия с другими людьми и в условиях поглощения «Я» массовой психологией толпы, молодежь начинает осознавать еще одну проблему, которая неизбежно присуща человеку, — проблему родового и индивидуального «Я» в любых ситуациях. Взаимодействие социальных, родовых реакций и индивидуального сознания необходимости свободы выбора создает сильное внутреннее напряжение. Человеку проще поступить «как все», но он должен ответственно относиться к любому своему выбору.

При высокой социальной сензитивности, повышенном конформизме и негативизме молодежь в то же время стремится к самостоятельности, к утверждению своего чувства личности, своей уникальности. Именно в период молодости ярко проявляет себя ее амбивалентная сущность: зависимость от условий окружающей жизни и зависимость от стремления выразить свою исключительную индивидуальную позицию. Названная специфика психологии юношеского возраста определяет общие тенденции эмоций и поведения молодежи. Молодежь в качестве электората отличается *впечатлительностью*, *внушаемостью*, *ведомостью*.

Существующие в мировой практике технологии воздействия на электорат особенно эффективны по отношению к молодежи. Если традиционно личность политика оценивается взрослой частью электората по позициям *безопасность*, *профессионализм*, *динамизм*, то молодежный электорат имеет свои специфические пристрастия: он очаровывается *динамизмом лидера*, ориентируется на его *уверенность*, *оптимизм*, а затем уже на профессионализм.

В то же время, исходя из личностных особенностей возраста, молодежь имеет специфически выраженные чаяния: стремление отстоять свою личность и личные права, признание гласности и демократии.

Обостренное чувство личности содействует ориентации на права человека. Ценностное отношение к свободе как к способу бытия человека ориентирует на позицию гласности и демократии.

Не имея достаточного социального опыта, молодежь испытывает чувство негативной напряженности и неудовлетворенности мно-

гими явлениями, которые не поддаются ее разумению. Общая неудовлетворенность ситуацией, наблюдаемой в обществе, нередко приводит к резкому отчуждению от самой общественной жизни. Молодежь консолидируется в свои возрастные локальные группы со специфическими формами жизнедеятельности. Во внеучебной и трудовой деятельности это поиск смысла жизни вне политического поля; пассивное ожидание социальной справедливости, понимаемое порой весьма абстрактно; другие ориентации, формирующиеся вовне политического поля.

В условиях нового времени психологической проблемой становится *проблема личностной ответственности за свой выбор* как в жизни в целом, так и в политической сфере. Тем не менее молодежь России постепенно *наращивает электоральную активность*. Этот факт объясняется повышением феномена социальной сензитивности молодежи в условиях смены приоритета идеологии массового сознания над индивидуальным сознанием на новую идеологию — идеологию «прав человека» и поворотом общественного сознания россиян на новые ориентации демократизации общества.

Создание специальных условий для гражданского, политического и личностного развития молодежи, усвоения наук, заинтересованных в выявлении закономерностей поведения человека как единицы масс и как уникальной личности, поднимает потенциал гражданского самосознания и чувства личности.

Глава 13

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ

§ 1. Общение со старшими и со сверстниками: общие тенденции

Общение с точки зрения психологии — взаимодействие двух или более людей, состоящее: в обмене познавательной информацией; в совместной рефлексии на тот или иной факт либо явление природы или человеческой жизни; в обмене эмоциями и чувствами.

Психология выделяет *общение как компонент той или иной значимой деятельности*, а также *бескорыстное общение* (общение ради самого общения). Мы можем говорить об интенсивном развитии в юности навыков *интимно-личностного и профессионального общения*.

В условиях *бескорыстного общения* молодой человек особым образом развивает свои коммуникативные способности, рефлексию,

а также способности к социально приемлемым формам идентификации и обособления. Бескорыстное общение в юности может занимать значительное место в общей сфере общения. Вместе с тем общение в юности приобретает особое значение, так как молодой человек *в практическом взаимодействии* с другими людьми в условиях разных видов деятельности на новом уровне своего умственного развития обретает возможность развивать социальные навыки так называемого *делового общения*.

При всей включенности в общение в юношеском возрасте следует указать на различие общения со старшими и со сверстниками.

Общение со старшими. Здесь уместнее использовать слово «старшие», чем «взрослые», так как в юности человека после восемнадцати лет уже можно считать взрослым. Старший — это имеющий большее количество лет по сравнению с кем-либо. В контексте нашего обсуждения старший — это человек, более взрослый годами, опытом жизни, чем юноша.

Старшие продолжают оставаться значимыми лицами. Но отношение друг к другу меняют обе стороны: старшие воспринимают молодежь как весьма эгоцентричных, а молодежь воспринимает старших как весьма доминирующих. В отношениях нередко появляется позиция «Они и «Мы». Эта позиция может быть взаимной. Действительно, старшим трудно сдать свои прежние позиции, особенно родителям, а юноши и девушки не научились еще лояльно, но твердо отстаивать свои взрослые позиции. Открытый конфликт развивается с родителями, пытающимися сохранить стиль прежних отношений, особенно если это была авторитарная семья, в которой практиковались повелительные формы отношений с детьми и пристрастно и неделикатно контролировалось поведение детей.

Многие семейные способы построения отношений задевают юного человека, стремящегося к самостоятельности, который хочет найти свой путь и обрести себя в жизни. Однако есть и благополучные, интеллигентные семьи с высокой рефлексией и ответственным отношением за каждого члена семьи — представителей трех, четырех поколений, где жизнь протекает во взаимном понимании, заботе и любви.

Общение со старшими не заканчивается в сфере семейных отношений. Молодой человек открыт обществу, всему разнообразию видов и способов общения, которое свойственно его исконной культуре, культуре иных этносов и культуре всего многообразия межконфессиональных отношений.

Молодой человек погружен в социум, который обеспечивает его жизнедеятельность, развитие его личности и развитие навыков общения. Жизнедеятельность каждого человека, как принято считать, осуществляется за счет стабильности системы коммуни-

каций в общности и стабильности системы личностных по форме существования, общественных по природе отношений, реализуемых в общении.

Содержание общения отражено в *поступках*, *поведении* и *языке.* Общение в благоприятных условиях обычно протекает лояльно по форме и более или менее продуктивно по результату. Однако характер общения меняется, если условия общения несут в себе напряженность или открыто провоцируют конфликт.

Мы исходим из пяти основных типов поведения, возникающих на ситуацию фрустрации[1].

Толерантный тип общения характеризуется проявлением повышенной устойчивости к депривирующим факторам, терпимостью к нелояльным суждениям и демонстрируемому поведению.

Различают толерантный тип общения первого и второго порядка.

Толерантный тип общения первого порядка: активно включаемый, адекватно лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации тип поведения — адаптивная (высшая позитивная) нормативная форма социального реагирования.

При *естественной эмоциональной реакции* в этом случае человек включается в экспрессивное состояние другого, переживает за его негативное настроение, агрессию и позитивно общается с ним (*реакция идентификации*).

При *прагматической ориентации* происходит интеллектуальное решение ситуации: предлагается по-новому взглянуть на обстоятельства, произвести их переоценку и т. п.

Толерантный тип общения второго порядка: активно включаемый, неадекватно лояльный, фиксированный на фрустрации тип поведения — адаптивная нормативная форма социального реагирования.

При этом типе поведения субъекта в ситуации фрустрации обычно следует извинение, оправдание либо демонстрируется принятие некорректного поведения.

Агрессивный тип общения является противоположным толерантному.

Агрессивный тип общения: активно включаемый, нелояльный, фиксированный на фрустрации — негативная адаптивная нормативная форма социального реагирования.

Данный тип общения проявляется либо в прямом вербальном оскорблении другого человека (использование бранных слов, стигматизация личности, сопутствующие агрессивные жесты), либо в ярко выраженном отчуждении — реальном физическом нападении.

---

[1] См.: *Мухина В. С.* Проективный метод депривации структурных звеньев самосознания в контексте межэтнических отношений // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 117—135.

Избегающий тип общения проявляется в стремлении уклониться от фрустрирующей ситуации.

Избегающий тип общения первого порядка: активно включаемый, адекватно нелояльный, игнорирующий, фиксированный на фрустрации тип общения — негативная адаптивная нормативная форма социального реагирования. Данный тип общения проявляется в игнорировании фрустрирующей ситуации («Не вижу», «Не слышу», «Молчу»).

Избегающий тип общения второго порядка: пассивный, невключенный тип общения — неразвитая, неадаптивная форма социального реагирования. При этом типе общения характерно отсутствие позиции — растерянность и неопределенность реакции («Плыть по течению»).

Перечисленные типы общения построены в определенной социально значимой иерархии. *Показателем высокой социальной адаптивности и большого потенциала в решении проблемных социальных ситуаций общения является толерантный тип поведения первого порядка.* Этот тип поведения является наиболее адекватным *способом* установления отношений в живом, непосредственном общении, а также во всех видах профессии, особенно в тех видах деятельности, где *общение является содержательной стороной и орудием профессии.* Толерантный тип общения отражает истинную культуру общающихся сторон. Хорошо воспитанные молодые люди лояльно общаются не только со старшими близкими и знакомыми, но и со старшими посторонними, случайно встреченными людьми.

У воспитанного молодого человека лояльная форма общения уже является единственно возможным стилем общения. Развитая форма рефлексии дает молодому человеку возможность понимать, что остальные четыре типа поведения имеют свои особенности, ответственные *за результат* общения (продуктивный — непродуктивный), за эмоциональное состояние и статус общающихся сторон. Молодой человек с хорошим воспитанием или с хорошо развитой рефлексией предвидит неэффективность и неадекватность иных способов общения и испытывает брезгливые чувства в отношении к возможным негативным проявлениям молодежи к старшим по возрасту людям.

Общение со сверстниками. *В юности общение со сверстниками становится исключительной ценностью. Юноши и девушки подчас вращаются в разных группах сверстников, ища образцы для самоидентификации и одобрения.*

Благодаря интимно-личностному общению сознание, рефлексивные способности достигают новых высот развития. Через идентификацию и обособление в общении юноша развивает в себе способность к рефлексии на свою Я-идентичность и на свои способы обособления, контролируя и корректируя весь диапазон своих

возможностей (навыков, интуиции и таланта предвидения последствий), имеющихся в арсенале продуктивного общения.

В общении со сверстниками у юношей с развитым самоуважением и хорошим воспитанием, безусловно, доминирует толерантный тип общения. Эта категория молодежи общается в своем кругу по законам лояльного типа общения. Однако в юности человек эмоционально горяч, жаркие чувства могут застлать очи пеленой страсти и спровоцировать агрессивное нападение на обидчика или на того, кто был воспринят как недоброжелатель. Но искренний и чистый человек склонен, нагрубив, раскаяться. Вспомним двадцатилетнего юношу-подростка Аркадия Макаровича Долгорукова, который то и дело обижался, воспламенялся, но всякий раз искренне каялся[1].

Совсем другое дело асоциальная среда. В юношеском возрасте большой поток молодежи отфильтровывается в преступный мир. Там совсем иные способы общения. В асоциальной среде «за внешней распущенностью поведения скрываются жесткие, тесные, предусматривающие все, вплоть до мелочей, правила поведения». Общение в асоциальной, криминальной среде имеет свою нормативность, правила, своеобразные представления о «приличии», «хорошем тоне», сложную иерархию подчинения друг другу[2].

В общении особое значение имеют язык, которым пользуется отдельный человек, и языковая среда, которая является условием самовыражения и подтверждением групповой идентичности обучающихся людей.

Надо не забывать, что язык — система знаков, служащая средством человеческого мышления, самовыражения и общения. *Язык*, которым пользуется человек, выступает не только орудием психической деятельности, строит психические функции, но и определяет способы общения, поведения и мотивацию.

Речь, способы общения и мотивация усваиваются от ближайшего окружения и референтных групп. Человек усваивает типичный для его окружения словарь и определенный взгляд на мир, фиксированный в определенном понятийном аппарате, который отражает особенности поведения и систему мотивов. Сказанное относится ко всему многообразию существующих в человеческом сообществе референтных групп.

Бóльшая часть правонарушителей — выходцы из маргинального слоя общества, они носители искаженной, маргинализированной речи.

Реальный мир человеческого общения в значительной мере строится на основе общепринятых значений и смыслов речи, на основе

---

[1] См.: *Достоевский Ф. М.* Подросток // Полн. собр. соч.: в 30 т. — М., 1975. — Т. 13.

[2] См.: *Лихачев Д.С.* Черты первобытного примитивизма воровской речи // Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона. — М., 1992. — С. 359—360.

«языковых норм» конкретных групп населения[1]. Этот факт объясняет *корреляцию специфики речи, общения и мотивации поведения.*

Примитивизация речи, специфический, «отклоняющийся» состав словаря, агрессивный характер экспрессивной функции речи являются визитной карточкой основной части асоциального контингента правонарушителей.

Еще одна особенность речи преступных маргиналов — готовность подвергнуть *стигматизации*[2] более слабых и неудачливых. В общении с подобного рода мотивацией навязываются уничижительные клички, прозвища, создаются ситуации, дразнящие и унижающие чувство собственного достоинства другого человека.

В криминальной среде за счет стигматизации осуществляется выраженная деперсонализация личности унижаемого человека, человека-жертвы. В этой среде стигматизация проявляется: 1) в «кликухах» (кличках, прозвищах); 2) в лишении признания или в постоянной угрозе этого лишения; 3) в депривации половой идентичности, в частности в «опускании» (через известные наименования, подтверждающие насилие; через обыгрывание в карты, через физическое насилие и пр.); 4) в лишении надежды на лучшее «настоящее» и «будущее»; 5) в создании специфической асоциальной речевой среды.

Стигматизация может происходить по всем звеньям структуры самосознания: 1) имя собственное, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека; 2) притязание на признание; 3) половая идентификация; 4) психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); 5) социальное пространство личности (система прав и обязанностей). Стигматизация настигает человека и уязвляет его чувство личности прежде всего в контексте звеньев самосознания[3].

В уголовной среде бранное слово имеет знаковый характер, и нацелено оно на то, чтобы непременно унизить того, на кого оно направлено. Д.С.Лихачев писал: «Брань, обращенная не в пространство, “на воздух”, как это обычно имеет место, а к вору, составляет оскорбление»[4].

В уголовной среде чрезвычайно распространены особые неязыковые знаки — позы, жесты и татуировки. *Позы и жесты* несут в

---

[1] См.: *Сепир Э.* Язык. — М., 1993.

[2] Стигма — в Древней Греции клеймо на теле раба или преступника; в Средние века — кровавая язва, появляющаяся на теле религиозного фанатика, упорно думающего о язвах на теле распятого Христа; другие значения. Здесь слово «стигматизация» используется в значении клеймения словом.

[3] См.: *Мухина В.С.* Инициации подростков во временных объединениях как условие личностного роста и стигматизации личности в подростковой среде // Развитие личности. — 2000. — № 3—4. — С. 187—190.

[4] *Лихачев Д.С.* Черты первобытного примитивизма воровской речи // Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона. — М., 1992. — С. 362.

себе агрессивную демонстрацию силы и агрессии. *Татуировка* на теле — знаковая представленность человека в уголовном мире[1].

В женских маргинальных сообществах эти субкультурные знаки, определяющие стиль общения, несколько менее выражены, чем у мужчин. Однако они все-таки присутствуют и оказывают влияние на поведение и общую ментальность.

Диапазон стилей общения в юности чрезвычайно разнообразен по форме и по уровню социальной идентичности с ближайшим референтным окружением, в котором происходит основное по значимости общение.

В сфере общения в юношеском возрасте может возникнуть серьезная проблема: выраженное обособление от людей, отчуждение от других. Это особая реакция человека, живущего среди людей, но избегающего общения с ними. В юности можно наблюдать выраженное стремление избавиться от необходимости общаться с другими людьми по какому бы то ни было поводу. В норме это явление носит кратковременный характер, но оно может и затянуться на достаточно долгий срок (до года и более).

Для человека вообще свойственно психологическое обособление, выражающееся в ***стремлении к «уходу» от контактов в реальной жизни, в желании «бежать»*** (англ. escape). Психологическое обособление — это желание сбежать, это стремление обособиться из общего; это стремление избежать некоторых или подавляющего числа контактов, нежелательного общения.

Феноменология психических побегов: эскапизм и аутизм. Обособление, выраженное тенденцией «уйти» от мира, эскапизм, происходит по многим внутренним и внешним причинам. Здесь мы обсудим те проявления обособления личности, которые вплетены в психологическую ткань возрастного развития в юности.

Известно, что подростки и юноши склонны к эскапизму — к «уходу» от реальных отношений в условиях сложившегося культурного бытия в некие пространства, образуемые подростковой и молодежной субкультурой.

Социальная ситуация как условие развития и бытия в отрочестве и юности в сознании человека этого возраста принципиально отличается от того восприятия окружающей жизни, которое он испытывал в детстве. Хотя многие обстоятельства продолжают воспроизводить прежние условия жизни, но теперь сама социальная ситуация по-иному трансформируется в сознании. Теперь уже иначе расставляются акценты: семья, сверстники, школа, вуз, общество в целом обретают новые значения и смыслы. Происхо-

---

[1] См.: *Блэкборн Р.* Психология криминального поведения. — СПб., 2004; Словарь тюремно-блатного жаргона (речевой и графический портрет советской тюрьмы). — М., 1992; *Пирожков В.Ф.* Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). — Тверь, 1994.

дит перестройка в шкале ценностей, переосмысливается картина мира, меняется самосознание.

Стремясь обрести самость, юноши и девушки пытаются изжить свою зависимость от семьи и от взрослых вообще тем, что «бегут» от прежних отношений, *совместно отчуждаясь от старших*[1]. Специфическое эскапистское общение со сверстниками приобретает исключительную значимость.

Взаимное притяжение в условиях совместного постижения особого мира становится самоценным. Теперь межличностная идентификация направлена на сверстников — единомышленников, на людей «одной крови». Обе формы идентификационных отношений — проекция и интроекция — реализуются в кругу сверстников: 1) *проекция*, наделение другого своими психическими особенностями, склонностями и чувствами; 2) *интроекция*, наделение себя психическими особенностями, склонностями и чувствами другого.

Усиление идентификаций со сверстниками, приводя к обособлению от других людей, обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения внутри возрастной группы или внутри некоего сообщества.

Как и у подростков, в ранней юности формируется своеобразная знаковая система: сленг или арго. Сленг придает эффект усиления идентичности чувству «Мы» тем, что сокращает дистанцию между общающимися через проекцию и интроекцию всех членов группы. Определенная категория молодежи пользуется сленгом в школе, техникумах, вузах, спортивных группах, во дворах, а также в диффузных неформальных объединениях. Их сленговые названия — панки, металлисты, хиппи, фашисты, люберы и др.

Эскапизм может привести юных в секты, в объединения наркоманов[2] и алкоголиков. Эскапизм может затянуть в экстремальные сообщества. Сегодня в России активно влияют на самосознание юных многочисленные панк-группы, которые становятся для определенной категории молодого поколения знаковыми образцами[3]. Главное во всех панк-образованиях то, что «панк-рок — музыка, настроенная против общества. Но настроенная не действиями, не

[1] См.: *Мухина В. С.* Проблемы генезиса личности. — М., 1985; *Мухина В. С.* Аутизм как компонент психического и личностного развития на этапах детства, отрочества, юности // Развитие личности. 2002. — № 3. — С. 103—112; *Мухина В. С.* Групповой эскапизм и индивидуальный аутизм — компоненты социального и личностного развития на этапах отрочества и юности // Развитие личности. — 2004. — № 1. — С. 156—175.

[2] См.: Сегодня в России зарегистрировано около 6 млн. молодых наркоманов.

[3] См.: В числе прочих групп можно назвать: «PURGEN»; «ДК»; «SATAN CLAUS»; «Мавзолей»; «To Da. Zöö \ Defekator»; «ЧУДО-ЮДО»; «Дети-Кеннеди»; «Наив»; «Четыре таракана»; «Лосьон»; «АВЪ»; «Банда четырех»; «Химера»; «Трутни» и др.

какими-нибудь террористическими актами, хулиганскими выходками, а идеей. Панк-рок — это государство в государстве, это отдельное общество панковское — панки тусуются с панками. Живут в своем мире», — из интервью с группой «Purgen»[1]. Здесь большое значение имеют эпатаж и бунт. Как говорят панк-музыканты, «большинство молодняка воспринимают панков как "бесиловку", "пьянку", подростковые тусовки. Они плюются, блюют, держатся друг за друга, кричат»[2].

Наряду с группированием вокруг определенного уровня рок-музыкантов старшие подростки и молодежь также сообществами могут убегать и в другие сферы знаковой для них культуры. Главное в этом побеге — обособление от той нормативности, на которую их ориентируют социальные нормы и табу.

Помимо побегов в сообщества, зараженные ритмом и шумом музыки, молодежь ускользает в особые миры эскапистской литературы.

В XX столетии возникла Literature of escape — эскапистская литература, идентифицирующая некоторую категорию молодежи и даже взрослых, обособляющая их от проблем реальной жизни и уводящая в мир фантазии. К современным эскапистским литераторам можно отнести таких авторов, как Дж. Р. Р. Толкиен, П. Мак Киллип, Дж. К. Ролинг, М. Фрай, Ф. Фармер, а также А. Жвалевский и И. Мытько, С. В. Логинов и др. В 30-е годы XX столетия в жанре fantasy вышла книга Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец». Затем по нарастающей пошел поток книг fantasy. Началось время эскапистской литературы. Стремление определенной возрастной категории «убежать», безусловно, имеет социальные и психологические предпосылки. Чувствительные к социальным и возрастным особенностям подростков и юношей писатели создали своими fantasy условия для массового «побега» от проблемного реального мира.

Произведения жанра fantasy на сегодняшний день популярны как в Европе, США, так и в России: издательства выпускают дилогии и трилогии, объединенные в циклы, кинематограф готовит к экранизации сериалы.

В fantasy сочетаются реальность и миф, сюжет имеет захватывающую интригу, герои четко представляют некие архетипы, а захватывающие ситуации — некие модели знакового поведения.

Литература жанра fantasy содержит в себе выраженную провокацию к побегу от действительности. Поклонники жанра fantasy — прежде всего подростки и молодежь, а из их числа те, кто имеет психологические проблемы, и те, кто так или иначе делает попытку найти для себя приемлемый способ существования.

---

[1] *Аксюткина О.* Панк-вирус в России. — М., 1999. — С. 20.

[2] Там же. — С. 22.

Дж. Р. Р. Толкиен писал: «Хотя фэнтези никоим образом не является единственным способом бегства от действительности, в наше время он представляет одну из самых ярких, а кое для кого и одну их самых неприятных форм эскапистской литературы... Я считаю, что бегство от действительности — одна из основных функций фэнтези, да и ее предшественницы, волшебной сказки...». Дж. Р. Р. Толкиен выражает мнение о том, что бегство не только полезно, но иногда даже связано с героическим поступком[1].

Эта позиция не безупречна. Бегство не всегда полезно. Бегство может быть не полезно вовсе. Само по себе бегство не геройство. Бегство может быть связано с трусостью перед жизнью, с психологической неготовностью к социализации на этом этапе жизни.

Вся литература, которая подходила под определение эскапистской, в 60-е гг. XX в. искала пути выхода из кризиса, «следствием которого явились массовые молодежные политические и социальные движения 1960-х годов, а причиной — общая дегуманизация общества. Они стали искать в литературе не забвения или ухода — они стали искать иные формы взаимодействия с обществом и окружающим миром. В том числе и формы взаимодействия с властью», — писал П. Пиретта[2]. Сегодня мы с замиранием сердца наблюдаем побег молодежи в мир fantasy.

Героический это выбор или трусливое бегство от реальной действительности? Зачем молодежь обращается к бегству? Это ее выбор.

Бегство органически присуще человеку (как и животному) в случае опасности. Но человеку в минуты опасности присущи и ярость, гнев, агрессия. Человек, однако, может сосредоточиться и с «холодной головой» разрешить проблему... Сегодня весьма заметная часть молодежи бежит в мир эскапистской литературы. Это социально-психологическое явление не только нашего времени. Мифы, сказания и сказки имели не менее сильное влияние на умы и сердца многих и многих поколений: по существу, эти произведения давали передышку и надежду многим поколениям далеких и близких наших предков.

Сегодня известны примеры оказания помощи подросткам и молодежи посредством вовлечения их в заданные сюжеты с заданными героями. Книги, ориентированные на предстоящие тренинги, можно также отнести к пресловутой Literatute of escape.

В 80-е годы XX в. была разработана так называемая многоярусная терапия — метод «для лечения неблагополучных подростков». Этот метод был основан на научно-фантастическом пятитомном

---

[1] См.: *Tolkien J. R. R.* The Monsters and the Critics and Essays, edited by Christopher Tolkien, George Allen. — L., 1983.

[2] The faces of fantasy / Phot. by P. Perret; Introd. by T. Windling. — N.-Y., 1996.

цикле «многоярусный мир»[1]. Пациенты выбирали себе персонаж или несколько персонажей, отождествляли себя с этими персонажами и старались, образно говоря, ими стать. Как показано в книгах, «...вначале курс психотерапии казался юному герою (17-летнему Джиму) глупой игрой. Но когда он в своем воображении вошел в тело и разум Орка (вымышленного персонажа), все изменилось... Джиму пришлось бороться за собственную независимость, так как черты Орка начали постепенно проявляться в нем самом... Джим с каждым вхождением в мир Орка все отчетливее понимал, что *этот мир так же — если не более — реален*, как и его родной городок Янгстаун в штате Огайо... И с каждым разом все сложнее оторваться от Орка, изгнать его из своей жизни...».

Доктор Э.Джеймс Джаннини, профессор психиатрии в Университете штата Огайо, писал: «Однажды, в ничем не примечательный день, одна замечательная английская девочка по имени Алиса прошла сквозь зеркало — и очутилась в причудливом, фантастическом мире. Алиса была единственной в своем роде, поскольку ей удалось войти в фантазию, созданную другим человеком, а затем вернуться в альтернативный «реальный» мир. Возьмем для сравнения шизофреников и прочих психотиков — они обитают в своих собственных бредовых мирах и испытывают трудности с возвращением в реальный мир — в систему, общую для человечества. Дети тоже часто живут в таинственном мире своей фантазии. Они почти не знают проблем, лавируя между двумя этими планами фантазии и реальности, но не умеют ввести взрослых в свой тайный мир»[2].

Э.Джеймс Джаннини стал использовать научную фантастику, fantasy, в качестве альтернативной реальности, в которую врач вводил своих пациентов. Он писал: «Поскольку мы с пациентами встречались на общей планете (в рамках сюжета книги. — *В.М.*), психотерапия быстро двинулась вперед»[3]. Психиатр обращает внимание на тот факт, что особенно больших успехов добивались юноши и девушки, считавшие себя непригодными для жизни в нашем времени.

Наблюдения за подростками и молодежью, увлекающимися эскапистской литературой и проводящими совместно время, показали, что это совсем особая категория юных.

Тяга молодежи «бежать» от трудностей усвоения и установления стиля общения в большом, традиционном социуме и тяга к кооперированию в своих обособленных возрастных «специализиро-

---

[1] Миры Филипа Фармера. Многоярусный мир: в 5 т. — Т. 3. — Гнев рыжего Орка. — М., 1996. — С. 213—414.

[2] *Джаннини Э.Дж.* Послесловие к кн. «Миры Филипа Фармера». — М., 1996. — С. 411.

[3] Там же. — С. 413.

ванных» по интересам сообществах — типичное социальное явление второй половины XX века и начала XXI столетия в евро-американской цивилизации. Очевидно, что это явление — результат развития техногенной культуры, а также новых форм разобщения цивилизаций и доминирования идеи «предвосхищения катастрофы». Идея катастрофы провозглашается многими западными социологами, философами и другими специалистами, взявшими на себя ответственность за прогноз будущего человечества[1].

Сегодня молодежный эскапизм проявляет себя и в так называемом поле галактик Интернета. Ведущий аналитик информационной эпохи и сетевого общества Мануэль Кастельс предпринимает глубочайший анализ галактики Интернета и специально обсуждает так называемые *виртуальные сообщества*[2].

«Виртуальные сообщества» — новое понятие, предложенное специалистами социального взаимодействия, оно отражает факт появления нового технологического базиса социального взаимодействия, отличного по ряду параметров от предшествующих форм социального взаимодействия. Сегодня специалисты обсуждают: сообщества Сети и трансформацию социальности; особенности общения в поле Сети; «сетевой индивидуализм»; другие человеческие проблемы, связанные с вхождением в иную реальность.

Новый виртуальный мир творит свои законы общения, каждый молодой человек входит в Сеть с ощущением больших возможностей на свободу самовыражения. Это ощущение дает чувство анонимности.

В настоящее время 37—38 % аудитории российского Интернета составляют юноши в возрасте от 17 до 25 лет (internet.ru, yandex.ru, Ассоциация РЕЛАРН), при этом количество молодежи, ищущей общение и новую информацию в Интернете, растет чрезвычайно быстро.

Новые виды связей образуются в поле онлайновых сетей, когда все общающиеся находятся в реальном времени: «здесь и теперь». Они формируют «специализированные виртуальные сообщества», т.е. социальные связи, строящиеся вокруг специфических Интернетов. Члены этих сообществ в виртуальном пространстве проявляют амбивалентность в отношении стиля общения: с одной стороны, они тяготеют к воспроизведению традиционной культуры в виртуальном поле, но, с другой стороны, они сознают свою субкультуру, в которой по-новому презентируют свою личность.

---

[1] *Бьюкенен П.Дж.* Смерть Запада. — М., 2004; *Тоффлер Э.* Шок будущего. — М., 2004; *Фукуяма Ф.* Великий разрыв. — М., 2003; *Он же.* Конец истории и последний человек. — М., 2005; *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций. — М., 2005; и др.

[2] *Кастельс М.* Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. — Екатеринбург, 2004.

Молодежь легко усваивает стилистику общения в поле Сети. Информационное поле «символического космоса» создает в юношеском виртуальном сообществе специфическую виртуальную культуру, которая дает возможность каждому продемонстрировать свою собственную *Я-идентичность* или заменить себя на *карнавальную* или *идеальную личность*. Здесь, в поле виртуального общения, возможны виртуальные имя, возраст, пол, внешние физические характерологические особенности. В поле виртуального общения формируются своя стилистика общения и особые знаковые обозначения своих эмоциональных состояний и оценок полученной информации.

Приведем произвольно взятую запись «свободной» беседы молодежи в поле онлайновых сетей.

*** BOBKA has quit IRC f.nl.uu.net irc.delfi.lv)
*** Ekonomist has quit IRC (*.nl.uu.net irc.delfi.lv)
<Loskutok> Hi!
*** badO sets mode: -b T@195.216.185.251
<lrreal> povylazili... nespitsya im ;>
<lrreal> pol tret'ego nochi, a oni v ire sidyat
<notka> Jesli ty produkt, znachit tebia net nigde!!!
<lrreal> nu ili tak
<notka> Voobshe-to pol chetviortogo...
<notka> Pochti...
<lrreal> da, dejstvitel'no
* Samuray is away, auto-away after 15 minutes, [l\on:p\on]
*** persey (123123@192.117.114.146) has left #russia (persey)
*** thron (-ask@pD4B9E497.dip.t-dialin.net) has joined Prussia
<thron> hallo
*** MAMKA sets mode: +l 50
<notka> Hallo!
*** _3yJlyC (-laza@193.40.252.143) has joined Prussia
*** Aljushka (BigMax@195.122.15.10) has joined Prussia
*** HiMiK (-mozg@195.216.162.91) has joined Russia
*** f,jk (~menja@7th.heaven.lannet.lv) has joined Prussia
*** BOBKA (-vlad@ns.aija.net) has joined Prussia
*** Ekonomist (Ja@ws-rvl-new.junik.lv) has joined #russia
***Lapsik(dd@195.13.184.66) has joined Prussia
*** irc.delfi.lv sets mode: +l 59
*** irc.delfi.lv sets mode: +b T@195.216.185.251 ;· <thron> where are you from notka? vorkronoa sets mode: -b T@*.it ^-Samuray- (X) I'm away right now — auto-away after 15 minutes -\<thron> notka : are you from Moscow?
Libeccio (@a-pi15-53.tin.it) has joined Prussia
cryslon sets mode: +b T@*.it
*** Libeccio was kicked by cryslon (banned: requested)
<thron> someone speak english here?
<lrreal> no
<Loskutok> yes

<thron> spricht hier einer deutsch?
* Irreal doesn't... not even a word
<Irreal> und auch kein einziges wort deutch
<thron> das ist schon was...
*** Samuray has quit IRC (-extreme- Don't use a big word where a diminutive one will suffice.)
<Loskutok> A vot german — ne ponimayu...

Конечно, это форма игры выросших недорослей. Эта игра — общение, которое дает ощущение свободы самовыражения. Но есть замечательное предупреждение: «Не потеряйтесь в Сети!» Специалисты в области интернет-сети ввели понятие «новые виды слабых связей»[1], называя так недолговременные сообщества по интересам, появляющиеся в Интернете. Однако связи могут быть достаточно прочными, процесс общения может захватить потребителя Сети. Такие участники сетевого общения используют Интернет в качестве одного из своих социальных проявлений. Некоторая часть молодежи бежит от реального, живого общения в поле анонимного общения, не задумываясь о том, что виртуальное общение не только забава, но и может нанести реальную психологическую травму. Отдельная категория молодых людей — *странники по Интернету*. Сетевой индивидуализм проявляется в том, что юноша или девушка блуждают из одного поля Сети в другое, из одной программы — в другую. Они непосредственно не включаются в общение ни с кем. Они не совершают целевого поиска конкретной информации. Они бегут, бегут мимо информационных полей, рассеянно блуждая взором по визуальному ряду, едва касаясь заторможенным сознанием значений и смыслов поля транслируемой информации. Такое состояние правомерно отнести к новому виду аутизма — это *сетевой аутизм*.

В общении между людьми постоянно пульсируют две тенденции: *идентификация* — тенденция, выражаемая предлогом «*к*», который в первую очередь обозначает место, предмет, лицо, к которому направлено движение (физическое и психическое); *обособление* — тенденция, выражаемая предлогом «*от*», который в первую очередь обозначает место, предмет, лицо, от которого направлено движение (физическое и психическое). Поэтому-то в русском языке движение от чужого, от чуждого обозначается словом *отчуждение*: прекращение или отсутствие близости; отдаление, обособление.

Какие бы побеги «*от*» нормативного общения ни совершала молодежь в период ранней юности, она все равно неизбежно возвратится «*к*» естественному человеческому общению: как возвратился библейский блудный сын к своему отцу.

---

[1] *Кастельс М.* Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. — Екатеринбург, 2004. — С. 156.

Молодые возвращаются «как ветер на круги свои» [Еккл. 1:6].

Помимо обозначения проблемы *группового «ухода»* подростков и молодежи в раннем юношеском возрасте от реальной жизни есть еще одна не менее важная проблема — ***индивидуальный «уход»***.

Мы знаем немало откровений, ставших достоянием многих благодаря публикации дневников или воспоминаний великих мыслителей, художников, писателей и ученых, в которых описаны моменты и долговременные состояния ухода человека во внутренний мир своих переживаний. Речь идет об аутизме.

Аутизм правильно рассматривать не только в контексте психического заболевания или в контексте экстраординарных, выходящих из ряда вон экстремальных обстоятельств, но и как феномен нормального выбора поведения на этапах онтогенеза человека. Аутизм свойствен старшему подростковому и раннему юношескому возрасту. В этот период *аутизм — это форма приспособления в субъективно усложненных условиях.*

Мы будем рассматривать *аутизм как феномен, сопутствующий и содействующий нормальному онтогенетическому развитию.*

Аутизм — форма психологического обособления, выражающаяся в стремлении к побегу, уходу от контактов с другими людьми. Аутизм предполагает погружение человека в собственный мир *воображения, фантазий, грез.* Аутизм — всегда стремление создать образы, доставляющие удовольствие; всегда избегание тяжелых мыслей, связанных с душевной болью и переживаниями тягостей одиночества.

Реально подавляющее большинство подростков, юношей и девушек, в тот или иной момент своей жизни погружаются в состояние грез. Эти состояния могут представлять собой невинную игру воображения, но они могут и увести человека (особенно с еще неокрепшей психикой) от реальной жизни. Жизнь в иллюзии — в искаженном представлении реальных вещей и явлений, возникающих на фоне измененного аффекта, — делает ее более соответствующей эмоциональным ожиданиям. Однако в этом таится опасность потери способности к социальной активности, потери социальной сензитивности.

Юность тяготеет к воображению. Способность к творческому воображению вводит человека в другую, желаемую среду и делает неудовлетворенные желания осуществимыми. Подросток и юноша отличаются тем, что у них присутствует готовность уйти из реальности в грезы. Уход в грезы может нести угрозу капсулирования.

В письме к брату Ф. М. Достоевский рассуждает: «Видишь ли, чем больше в нас самих духа и внутреннего содержания, тем краше наш угол и жизнь. Конечно, страшен диссонанс, страшно неравновесие, которое представляет нам общество. *Вне* должно быть уравновешено с *внутренним*. Иначе, с отсутствием внешних явлений, внутреннее возьмет слишком опасный верх. Нервы и фанта-

зия займут очень много места в существе. Всякое внешнее явление с непривычки кажется колоссальным и пугает как-то. Начинаешь бояться жизни»[1].

Ф.М.Достоевский считал, что «паралич мечтательности» — «одна из болезней века». Мечтатель остро реагирует на невыносимые социальные условия: «Неужели же вы думаете, что я бы мог жить, если бы не мечтал. Да я бы застрелился, если б не это. Вот я пришел, лег и намечтал». «Он — он спился, он не вынес. Я — мечтатель, я выношу. Я бы вынес»[2]. Грезы, мечта, аутизм — во многом способы приспособления к сосуществованию с реальной действительностью.

Капсулирование на мечте — конечно, типология человека со «слабым сердцем». Но в подростковом и юношеском возрасте юный человек нередко спасается от реальных проблем с помощью побега в свой обособленный внутренний мир, творимый грезами и мечтой. И это происходит с человеком уже достаточно давно, если судить по источникам — много тысячелетий. Очевидно, что можно говорить о типологии человеческого духа, о типологии выбора человека.

Молодые люди, имея многообразный опыт в реальной жизни и испытывая негативные чувства в отношении своих неудач, в своих грезах создают множество желаемых ситуаций, которые иллюзорно греют их чувства. Число ситуаций бесчисленно и разнообразно: один жаждет стать снова ребенком; другой — статусным чиновником, бизнесменом; третий — волшебником; четвертый — гетеросексуалом; пятый — странствующим по звездам[3]. Нередко в этом возрасте молодые люди жаждут кому-то погибели — из-за обиды, из-за желания «увидеть, как это бывает», из-за жажды материального благополучия. В то же время молодые люди реализуют в аутизме свои романтические стремления и высокие моральные и гражданские порывы — они устремляются в своем воображении к разрешению самых невероятных задач.

В аутизме юношества, кроме того, постоянно присутствуют сексуальные влечения с их многочисленными перверзиями. В юношеском возрасте наряду с идеализацией любовных отношений в аутистическом состоянии могут всплывать сексуальные перверзии из-за неконтролируемых биологических (в том числе эндокринных), психологических и социальных факторов. Обычно перверзии возникают в постнатальном онтогенезе. Их возникновение

---

[1] *Достоевский Ф.М.* Письма // Полн. собр. соч.: в 30 т. — Л., 1985. — Т. 28, кн. 1. — С. 137—138.

[2] *Достоевский Ф.М.* Наброски и планы 1874—1879. Мечтатель // Полн. собр. соч.: в 30 т. — Л., 1976. — Т. 17. — С. 18.

[3] *Лондон Дж.* Смирительная рубашка (Странник по звездам) // Собр. соч.: в 14 т. — М., 1911. — Т. 11. — С. 169 — 464.

обязано также влиянию микросоциальной среды, этнических традиционных ценностей и коммуникативным полям, транслирующим новые идеи эпохи цивилизации.

Если типология сознания зависит от врожденных особенностей, от индивидуального пути отдельной личности и от момента исторического развития общества, то типология содержания аутистических переживаний также зависит от названных составляющих. Именно историческое время вносит свое содержание в образы, работающие на аутизм юношества.

При нормальном развитии через реальные образы, внедряющиеся в аутистическое мышление, взрослеющий молодой человек возвращается в пространство реалистических отношений, в проблемы, которые ему предстоит разрешить в реальном мире.

Процесс развития человеческой личности в принципе бесконечен. Человек обретает себя, осознавая потребность в развитии. Для этого человек организует свою волю, действуя как существо сознательное. Однако личность — субстанция весьма ранимая. Достаточно изменить условия существования человека в обществе, как действует *эффект неопределенности*. Нетерпимость к неопределенности является выраженной психологической особенностью человека.

Эффект неопределенности влияет на специфику развития и обратимости-необратимости естественных для человека психических процессов. Эффект неопределенности или реальные трудности существуют объективно, и они влияют на отношение человека к общению.

Та часть молодежи, которая прошла путь эскапизма и аутизма, в норме обретает способность к возвращению в человеческое сообщество, к социально приемлемому нормативному общению со старшими и сверстниками.

Описанные особенности возрастного эскапизма и аутизма обычно проходят, когда появляются *друг*, *любимая девушка* и когда юноша с головой погружается в *учебу*, *спорт*, *трудовую деятельность*.

Как ни парадоксально это звучит, после описания возможных вариантов психологических побегов *от* других, следует указать на выраженную тягу человека в юности *к* другим людям.

Юность жаждет общения ради общения, когда можно обменяться информацией и чувствами, прийти с собеседником к соглашению или утвердиться в противоположном мнении. В такого рода взаимодействии происходит выраженное обособление общения от других видов деятельности. Общение развивается как самостоятельная форма взаимодействия, где непосредственное эмоциональное взаимодействие сочетается с обменом информацией и сотрудничеством в решении проблемных задач.

Общение в юношеском возрасте приобретает новое содержание и новые формы своего осуществления, которые отличаются

от общения подростков: расширяется диапазон языковой культуры общения, изменяются круг и глубина обсуждаемых проблем. В такого рода общении приветствуются *диалогические формы обсуждения* значимых проблем, где каждый из общающихся проявляет уважение и внимание к собеседнику, поддерживая его чувство личности.

Диалогическая речь — взаимное, чаще двустороннее, общение, при котором активная роль переходит от одного участника коммуникации к другому. Главное в диалоге то, что последующие высказывания стимулируются предыдущими, проявляя себя как реакция на высказанное суждение. Для диалогической речи наиболее благоприятны неофициальность и непубличность контакта, его устный и непринужденный характер, атмосфера нравственного равенства говорящих. Диалоговое общение развивает рефлексивные способности говорящих и на общее течение темы диалога.

Особая форма диалога — «с глазу на глаз», когда собеседникам для взаимопонимания надо видеть и чувствовать состояние друг друга. Однако широко распространен диалог и вне визуального контакта (телефонные разговоры, общение по Интернету и др.).

В то же время в условиях учебной и трудовой деятельности молодежь осваивает официальные и риторические диалоги, которым присущи нормированность, традиционность, учебная или профессиональная заданность.

Диалог развивает общение молодых в высшей степени. Он дает возможность оттачивать мысль и овладевать способами воздействия на соучастника диалога. Конечно, это еще не «разговоры богов», не философские диалоги Платона, но это часто попытка построить общение в духе философского, риторического, художественного жанра. Диалогические отношения часто бывают не логическими, а персонологическими[1]. Отношения в диалоге строятся по типу *субъект-субъектных*. В диалоге отношения должны иметь в виду *личностность*, *персонологичность*, *субъектность* общающихся сторон. Культура диалога как специфической деятельности общения такова, что она требует от входящих в ее поле речевого, умственного, эмоционального и нравственного развития.

Монологическая речь бытует в форме устной речи, вырастая из диалога или существуя независимо от него, в форме речи письменной или в форме внутренней речи. В форме письменной речи монологи в развернутом виде могут быть представлены в личных дневниках, в виде авторского повествования, лирического послания и др.

В форме внутренней речи происходят «уединенные» монологи, «автокоммуникации» (Ю. М. Лотман) — это общение в воображении. Монологическая речь также учит юношу мышлению и реф-

[1] *Бахтин М. М.* Собр. соч. — М., 1996. — Т. 5. — С. 338.

лексии, при этом создавая несколько иные условия и возможности для саморазвития и самоактуализации.

Речевое общение неразрывно связано с развитием и статусом человеческой личности. Не всегда ведая об этом, молодежь тем не менее стремится к общению как ценностной для себя деятельности. В речевом общении юные учатся отстаивать свои мысли и чувства, учатся реализовывать свои притязания на уникальность.

§ 2. Общение со сверстниками противоположного пола

Прежде чем мы будем обсуждать то, как общаются юноши и девушки друг с другом, следует рассмотреть, что происходит с ними в плане физического развития и связанные с этим изменения в психической сфере.

Динамика возрастных изменений половых функций. Известно, что в отличие от всех других физиологических функций половые функции детерминированы возрастом. В целом до наступления полового созревания бóльшая часть сексуальных проявлений пребывает в латентном состоянии и развертывается в пубертатной фазе, продолжаясь в репродуктивном периоде. Таким образом, любое проявление сексуальности необходимо соотносить с возрастом.

В юности человек проходит следующие периоды половых проявлений: *пубертатный*, *переходный*, *период зрелой сексуальности*. Каждый период имеет свои особенности.

Пубертатный период (лат. pubertas — половая зрелость) — период, на протяжении которого в организме совершаются внутренние перестройки, завершающиеся достижением *половой зрелости*, т.е. способности к размножению. Начало процесса полового созревания обусловлено гипоталамическим отделом мозга. Перестройка гормональной регуляции сопровождается изменением физического облика и психической сферы. Важный признак пубертатного развития — установление регулярной активности гонад, проявляющееся у девушек менструациями, а у юношей — эякуляциями. Установление внутрисекреторной активности гонад у обоих полов проявляется фазовыми изменениями темпов роста отдельных сегментов скелета, установлением пропорций тела и развитием вторичных половых признаков. Если появление признаков пубертатного развития у обоих полов начинается в подростковом возрасте (у девочек могут появиться первые признаки пубертата еще в детстве), то завершение пубертатного развития происходит в юности: у девушек в 17—18 лет, у юношей в 21—22 года происходит остановка роста скелета.

Пубертатный период — *период кризиса*, который носит крайне сложный характер из-за гормональной перестройки и коренной перестройки психической сферы.

Психика в пубертатном периоде наиболее ранима. Это определяется физическим состоянием подростка и юноши, когда бушующие железы еще не пришли в согласованное взаимодействие, когда не произошла синхронизация функционирования всех органов. Это определяется и ранимостью психики, побуждаемой гормональными бурями и социальной позицией.

В обществе до сих пор существует неопределенность юридических граней и общественного мнения в отношении молодежи. Ф.М.Достоевский в начале XX в. героем своего романа «Подросток» сделал 20-летнего молодого человека. И.С.Кон (середина XX в.) указывал, что в общественном мнении зачастую и двадцатилетнего человека не считают за взрослого, так как существует правовая и моральная неопределенность юности. Период юности удлиняется «за счет, с одной стороны, более раннего полового созревания, а с другой стороны, более позднего социального созревания»[1].

На фоне общей ранимости психики особой уязвимостью отличается сексуальная сфера. Специалисты-сексологи полагают, что именно в пубертатном периоде половое сознание должно совершить переход от *романтической стадии* через похотливое ослепление *сексуальной* фазы с ее неуловимо-навязчивой фиксацией психики на генитальной сфере к стадии *зрелого полового созревания*, гармонически сочетающего чувственность с высочайшими идеалами человеческой любви[2].

Основная тенденция пубертатного периода — стремление к самоутверждению всех сторон личности — находит проявление и в половой сфере, нередко завершаясь началом половой жизни.

При этом, однако, общие тенденции развития сексуальных проявлений молодежи весьма разнообразны. Одни устремляются в романтическую любовь, другие — в беспорядочный секс.

Медики выделяют особый, переходный период в развитии мужчины[3].

Переходный период характеризуется беспорядочными, случайными половыми связями. Для него наиболее типично чередование эксцессов (крайних проявлений) с более или менее длительными абстиненциями[4], протекающими на фоне суррогатных (мастурбации, дневные поллюции и др.) или викарных (ночные поллюции) форм половой активности. Этот период может завершиться обретением постоянного партнера или вступлением в брак.

---

[1] *Кон И. С.* Половая мораль в свете социологии // Сов. педагогика, 1966. — № 12. — С. 64—77; *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М., 1984.

[2] Общая сексопатология: Руководство для врачей / под ред. Г.С.Васильченко. — М., 1977. — С. 199.

[3] Там же. — С. 193—195.

[4] *Абстиненция* — здесь состояние, возникающее в результате прекращения сексуальных отношений.

Период зрелой сексуальности характеризуется установлением уровня половой активности, приближающегося к индивидуальным особенностям, определяемым условиями жизни, половой конституцией, а также общими ценностными ориентациями на жизнь и свое место в мире. Этому способствует возможность иметь интимную близость с постоянным партнером, с супругой.

Юность лишь только движется в направлении к зрелой сексуальности. По мнению ряда сексологов, кульминация сексуальной активности у мужчин достигает в 17—19 лет. Половая энергия ищет соответствующего выхода, рождает в психике *внутреннюю напряженность*. Помимо физиологических потребностей, создающих напряжение, есть еще и психологическое напряжение, которое связано с представлением о начале половой жизни как о доказательстве вожделенной взрослости. Половая жизнь выступает как средство для самоутверждения[1].

И. И. Мечников, основываясь на результатах произведенного им статистического анализа, приходит к следующему заключению: «Половая зрелость (pubertas), общая физическая зрелость (nubilitas) и брачная зрелость (возраст вступления в брак) составляют три важных момента в жизни человека, имеющих одну и ту же цель — удовлетворение стремлений к поддержанию вида (размножение). В одних случаях (большинство первобытных народов) эти три момента совпадают друг с другом, в других же случаях они раздвигаются, между ними появляются промежутки, тем более длинные, чем дольше совершается развитие, и потому наиболее ощутительные у наиболее цивилизованных народов»[2].

Положение современной молодежи остается столь же для нее проблематичным, как и в конце XIX и начале XX столетий. В этом есть и свое позитивное начало: в достойных внимания источниках можно соприкоснуться с опытом предшествующих поколений. Для этого полезно обратиться к размышлениям Ж. Ж. Руссо, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского, Марии Башкирцевой[3], а также к дневникам и рефлексиям на свою жизнь многих других известных представителей культуры и науки. Это весьма поучительные тексты для укрепления молодежи чувства личности.

Общение с представителями другого пола. В юности молодые люди хорошо понимают и чувствуют, что природа готовит их к воссоединению, которое дарует в своем апогее любовь и детей. В то

---

[1] См.: *Кон И. С.* Социология личности. — М., 1975.

[2] *Мечников И. И.* Возраст вступления в брак // И. И. Мечников. Сорок лет искания рационального мировоззрения. — М., 1913. — С. 49—98.

[3] См.: *Руссо Ж. Ж.* Педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1981; *Добролюбов Н. А.* Дневник 1852 года // Собр. соч. — М.; Л., 1967. — Т. 8; *Чернышевский Н. Г.* Дневник. — М., 1932; *Башкирцева М. К.* Дневник Марии Башкирцевой: Избранные страницы. — М., 1991.

же время социальные ожидания окружающих направлены на то, что юноши и девушки должны начать влюбляться.

Любовь — это чувство сильной привязанности, горячей сердечной склонности, влечение к конкретному человеку. Любовь как высшее проявление лучших качеств личности и как переживание высших чувств воспета в веках — в мифах, поэмах, стихах и романах. Одним словом, и природа, и социум готовят молодых людей к любви. Юность — возраст ожидания любви.

Юноши и девушки меняют отношение друг к другу по природным, социальным и психологическим побуждениям. В их общении, безусловно, присутствует размытая напряженность, которую порождают физическая и психологическая напряженность, а также напряженность, связанная с усилением требований гендерных ролей. Молодым предстоит научиться общению на новых основаниях. Это должно быть общение мужчин и женщин, которое не только соответствует социальным канонам и идеалам той культуры, к которой принадлежат эти люди, но и обеспечивает каждой из сторон достижение явных или скрываемых целей. Однако здесь может и не быть осознаваемых целей — молодые люди могут быть наивны и непосредственны.

Общение в группе приятельствующих юношей и девушек развивается по своим законам. Присутствие в одновозрастном сообществе юных людей противоположного пола провоцируют особую стилистику общения. Здесь властвует флирт.

Флирт — любовно-эротическая игра, кокетство. Флирт окрашивает своеобразными интонациями голос, веселит и лукавит взгляды. Флирт волнует кровь. Здесь присутствует провокация, эротический подтекст.

Общение юношей и девушек включает в себя специфические мужские и женские позы и жесты. Многие молодые вольно или невольно захвачены заимствованными из своей или иной культуры способами кокетства и обольщения «другой стороны». Девушки рядятся во флер, тонкие шелковые ткани, надевают одежды, подчеркивающие их женские прелести. Юноши также не хотят отставать в приемах и форме одежды, усиливающих их физическую мужественность. Иной раз российский молодой человек демонстрирует свою мужскую стать по типу латиноамериканских мачо, так как физически этот образ весьма выразителен. Одежды, позы и жесты — знаковая идентичность, которая имеет значение в узнавании и приятии (или неприятии) представителей своего круга и возраста.

Диапазон общения может быть столь разнообразно представлен в реальной жизни молодого поколения, что трудно описать даже типичное. Однако можно указать на крайние проявления в отношениях между юношами и девушками: всегда поколение молодых порождает своих романтиков и своих циников.

Романтизация другого — внутренняя потребность возвышенной души. Идеализация, поэтизация другого дает упоительное волнение, творит ощущение душевного полета, раскрывает удивительную красоту и бесконечную многозначительность мира и в то же время обрекает на неизмеримые страдания из-за собственного несовершенства.

Юный романтик может переживать общение с идеальным образом в *своем воображении.*

Левушка Толстой признается: «...После ужина и иногда ночной прогулки с кем-нибудь по саду — один я боялся ходить по темным аллеям — я уходил один спать на полу, на галерею, что, несмотря на миллионы ночных комаров, пожиравших меня, доставляло мне большое удовольствие. В полнолуние я часто целые ночи напролет проводил сидя на своем тюфяке, вглядываясь в свет и тени, вслушиваясь в тишину и звуки, мечтая о различных предметах, преимущественно о поэтическом, сладострастном счастии, которое мне тогда казалось высшим счастьем в жизни, и толкуя о том, что мне до сих пор дано было только воображать его... Все получало для меня другой смысл: и вид старых берез, блестевших, с одной стороны, на лунном небе своими кудрявыми ветвями, с другой — мрачно застилавших кусты и дорогу своими черными тенями, и спокойный, пышный, равномерно, как звук, возраставший блеск пруда, и лунный блеск капель росы на цветах перед галереей, тоже кладущий поперек серой рабатки свои грациозные тени, и звук перепела за прудом, и голос человека с большой дороги, и тихий, чуть слышный скрип двух старых берез друг о друга, и жужжание комара над ухом под одеялом, и падение зацепившегося за ветку яблока на сухие листья, и прыжки лягушек, которые иногда добирались до ступеней террасы и как-то таинственно блестели на месяце своими зеленоватыми спинками, — все это получало для меня странный смысл — смысл слишком большой красоты и какого-то недоконченного счастия. И вот являлась она с длинной черной косой, высокой грудью, всегда печальная и прекрасная, с обнаженными руками, с сладостными объятиями. Она любила меня, я жертвовал для одной минуты ее любви всей жизнью»[1].

В это же самое время юный Левушка, общаясь с юными девицами, демонстрирует им принятое в обществе поведение. Он идентифицирован с принятой культурой и проявляет себя соответственно своему хорошему воспитанию.

«После обеда я иногда удостаивал девочек ездить верхом с ними (ходить гулять пешком я считал нецелесообразным с моими годами и положением в свете). И наши прогулки, в которых я провожу их по необыкновенным местам и оврагам, бывают очень приятны. С нами случаются иногда приключения, в которых я себя показываю молодцом, и дамы хвалят мою езду и смелость и считают меня своим покровителем»[2].

---

[1] *Толстой Л. М.* Детство. Отрочество. Юность. — Л., 1966. — С. 310—311.
[2] Там же. — С. 309.

Юноша из благородного семейства, хорошего воспитания мечтает о близости с Ней — Прекрасной Дамой. Каким преображенным он видит привычный мир дивной природы, сколь высоко он ценит любовь! «Я жертвовал для одной минуты ее любви всей жизнью», — свидетельствует Левушка. От ожидания любви душа романтика преображалась, мир раскрывался по-новому. Временами он испытывал *тоску и одиночество.*

Готовность к страстной любви, муки чувственных волнений в воображаемых обстоятельствах приводят к чувству одиночества, обособления от всего мира. Н.А. Бердяев писал: «Тема одиночества — основная. Обратная сторона ее есть тема общения. *Чуждость* и *общность* (выделено мной. — *В.М.*) — вот главное в человеческом существовании»[1]. Романтики часто одиноки и отчуждены от других и от самих себя. Они невосполнимо несчастны.

В то же время уже в юности произрастают ***циники*** — юноши и девушки, легко проявляющие грубую откровенность, вульгарно бесстыдные к нормативам нравственности, благопристойности, к человеческим ценностям, пользующимся всеобщим признанием. Это могут быть спонтанные циники, поступающие бесстыдно от неведения, от отсутствия культуры, но это могут быть и молодые люди, которые приняли для себя циничное отношение к другим, ко всему миру в целом в качестве своей жизненной философии. В отношениях со сверстниками противоположного пола их цинизм особенно устрашает.

Приведем пример из современной книги.

«После яростной и унизительной близости Светка обращается к долгое время обожавшему ее Эди:

— Ну и что? — спрашивает Светка тихо. — Ты видишь, ты опоздал.

Эди вначале даже не понимает, что Светка имеет в виду под этим “опоздал”. Он недоуменно смотрит на Светку.

— Как видишь, — говорит Светка, — я уже не целка. — Говорит она цинично-спокойно, как бы совсем другая женщина, а не та Светка, которую он знал до сих пор, разговаривает сейчас с Эди-бэби. “Целка” в ее устах звучит противно, как будто сказал это Вовка Золотарев или Славка Цыган. Грязно как-то звучит. Так вот она какая, Светка, на самом деле, думает Эди.

— Шурик? — спрашивает он.

— Какой там Шурик, — презрительно усмехается Светка. — Два года назад еще меня трахнул один из отцовских друзей, пьяный был. Отец уже умер с перепою, а друзья его к нам все еще ходили. “Заботились об одинокой вдове с ребенком”, — саркастически передразнивает кого-то Светка.

— А Шурик? — спрашивает Эди.

---

[1] *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). — М., 1990. — С. 39.

— Дался тебе этот Шурик, — говорит Светка почти дружелюбно. — Ну и Шурик, — добавляет она смело и усмехается.— Не переживай, — говорит Светка, — я его не люблю. Я никого не люблю...

— И меня не любишь? — спрашивает Эди зло. Он приподнялся на локте и смотрит на Светку во все глаза. Он не может до сих пор поверить, что это та самая Светка, с которой он расстался до праздников — три дня назад. Всего три дня назад.

— Ты мальчик, — отвечает Светка задумчиво. — А я женщина. Мужчина должен быть намного старше женщины, потому что женщина созревает быстрее. Так чтобы быть равными в постели, мужчина должен быть намного старше. Лет на десять минимум, — заключает Светка.

Эди-бэби, стесняясь, подтягивает брюки, встает, застегивается, но Светка продолжает лежать на полу. Снизу, с полу, она вдруг говорит Эди:

— Я очень испугалась тебя, извини. Вообще-то я собиралась давно тебе все рассказать, но все оттягивала... Боялась... Мать говорит, ты такой чувствительный, к тебе нужен особый подход. Потом ты всегда ходишь с этой ужасной бритвой... — Светка замолкает.

— Я тебя хоть раз обидел? — спрашивает Эди.

— Один раз показывал нож... — говорит Светка. Эди-бэби подбирает с полу свою тетрадку со стихами. Во время потасовки тетрадь выпала из кармана куртки. Светка встает и опять натягивает материн халат.

— Уходишь? — спрашивает она грустно.

— Ответь мне на один вопрос, — обращается к ней Эди задумчиво. — На хуя ты во все это играла? Знаешь... поцелуи, зажженный газ у тебя на кухне, вино, я, мудак, читающий тебе свои стихи... Если ты меня не любила, зачем все это?

Светка молчит, потом, трудно подыскивая слова, говорит:

— Видишь ли, ты этого сейчас не поймешь... Дело в том, что в каком-то смысле я тебя любила и люблю...

Эди насмешливо и зло кивает головой.

— Я вижу, — говорит он. — Ты меня любишь.

— Да, люблю, — говорит Светка, — но не как мужчину. Мне всегда нравилось с тобой разговаривать, и ни с кем я не чувствовала себя так уютно, как с тобой. Мне было очень с тобой интересно... Ты необыкновенный парень...

— Кончай, — морщится Эди. — Можно и без этого...

Светка замолкает.

— Ну, я пошел, — говорит Эди. — Прощай! — говорит он»[1].

Юный влюбленный подросток Савенко подспудно чувствовал, что сведение его чувства к Светке к одному лишь сексу есть унижение и Светки, и самого себя. Чистый секс есть отрицание любви во всей полноте ее возможных форм существования. И тогда от отчаяния, от потери попранной любви мальчишка яростно уничижает и без того не лучшую ситуацию в его жизни.

---

[1] *Лимонов Э.* Подросток Савенко. — СПб., 2002. — С. 259—298.

Циничные, срамные слова, которые используются во время секса, ярость и недоумение юного любовника не перекрывают цинично-спокойной позиции молодой девушки из социально-ущербной среды. Здесь налицо агрессивное отчуждение. И это тоже общение со сверстниками противоположного пола. Общение по поводу любви и секса. Но и в этом случае мы видим, что и циники подвержены чувству покинутости и одиночества.

Кроме романтиков и циников в общении полов взаимодействуют ***восторженные личности*** и ***рациональные личности***. Когда носители этих противоположностей воссоединяются друг с другом и, стремясь к взаимной идентификации в чувствах, беседуют по поводу любви, то видно, насколько неравнозначны их отношения: восторженный, склонный к экзальтации в крайнем возбуждении делает поспешные предложения, а рациональный рассудочно и логично оценивает результаты своих побед и возможность продолжения отношений. Здесь не важно, кто из двоих экзальтирован, а кто свободен от влияния эмоций. Их ждут несовпадения. Рациональный занимает более защищенную позицию.

Из дневника Марии Башкирцевой, которой скоро 16 лет:

«16 марта. К десяти часам приходит Пьетро. Зала очень велика и очень хороша; у нас два рояля — один с длинным хвостом, другой — маленький. Я принялась тихонько наигрывать "Песню без слов" Мендельсона, а А. запел свой собственный романс. Чем серьезнее и горячее он становился, тем более я смеялась и становилась холодна. Для меня невозможно представить А. серьезным.

Все, что говорит любимая женщина, вероятно, кажется очаровательным. Я иногда могу быть забавной для людей равнодушных ко мне, для неравнодушных — и подавно. Среди фразы, преисполненной любви и нежности, я говорила какую-нибудь вещь — неодолимо смешную для него, и он смеялся. Тогда я упрекала его за этот смех, говоря, что я не могу верить ребенку, который никогда не бывает серьезен и который смеется, как сумасшедший, от всякого пустяка. И так — много раз, так что он наконец пришел в отчаяние. Он стал рассказывать, как это началось: с первого вечера — на представлении Весталки.

— Я так люблю вас,— сказал он,— что готов Бог знает что сделать для вас. Скажите, чтобы я выстрелил в себя из револьвера, я сейчас сделаю это.

— А что бы сказала ваша мать?

— Мать моя плакала бы, а братья мои сказали бы: "Вот нас стало двое вместо троих".

— Это бесполезно, я не хочу подобного доказательства.

— Ну так чего же вы хотите? Скажите! Хотите, чтобы я бросился из этого окна — вон в тот бассейн? <...>

— Через месяц я уеду, и все будет забыто.

— Я поеду за вами повсюду.

— Вам не позволят.

— Кто же мне может помешать? — воскликнул он, бросаясь ко мне.

— Вы слишком молоды,— говорю я, переменяя музыку и переходя от Мендельсона к ноктюрну, более нежному и более глубокому.

— Женимся. Перед нами такое прекрасное будущее.

— Да, если бы я захотела его!

— Вот те на! Конечно, вы хотите!

Он приходил все в больший и больший восторг; я не двигалась, даже не менялась в лице.

— Хорошо,— говорю я, — предположим, что я выйду за вас замуж, а через два года вы меня разлюбите.

Он задыхался.

— Нет, к чему эти мысли? <...>

Верный Пьетро,— не то чтоб я ничего не чувствовала к нему, напротив, но я не могу согласиться быть его женой. Богатства, виллы, музеи всех этих Рисиоли, Дориа, Торлопи, Воргезе, Чиара — постоянно давили бы меня. Я прежде всего честолюбива и тщеславна. <...>

Суббота, 18 марта. Мне никогда не приходится ни на минуту остаться наедине с А.— это меня сердит. Я люблю, когда он говорит, что любит меня. С тех пор как он все высказал мне, я постоянно сижу, опершись локтями на стол, и думаю. Я люблю, может быть. Всегда, когда я утомлена и наполовину дремлю, мне кажется, что я люблю Пьетро. Зачем я так тщеславна? Зачем я честолюбива? Зачем я так рассудительна? <...>»[1].

Даже когда нет любви, девушка продолжает вести амурную линию в общении — ведь когда тебе говорят слова любви, это так греет, волнует и так радует сердце. Горячность поклонника возбуждает чувства и в той, кому поклоняются.

«Пятница, 19 мая. Я написала ему в восьми словах следующее:

“Уходите в двенадцать часов, поговорю с вами внизу”.

— Поняли? — спрашиваю я, стирая.

— Да.

С этой минуты я почувствовала облегчение и была как-то странно возбуждена. Я каждую минуту оборачивалась на часы и боялась, как бы не поняли причину этого. Как будто бы можно было отгадать! Только нечистая сила способна мучить себя этими страхами. В двенадцать часов он встал и простился, крепко сжимая мне руку.

— Прощайте,— сказала я ему.

Глаза наши встретились, и я не сумею описать, какая между нами пробежала искра.

— Итак, тетя, завтра утром мы уезжаем; идите к себе, я вас там запру, а то вы будете мне здесь мешать писать, я скоро лягу.

— Ты обещаешь?

— Конечно.

Я заперла тетю и, бросив взгляд в зеркало, спустилась по лестнице, куда Пьетро уже раньше проскользнул, как тень.

— Когда любишь, столько говорится друг другу даже молча! По крайней мере, я вас люблю! — прошептал он.

---

[1] *Башкирцева М. К.* Указ. соч. — С. 60—61.

Я забавлялась, разыгрывая сцену из романа и невольно думая о Дюма.

— Я завтра еду. И нам надо серьезно переговорить, я чуть было не забыла!..

— Да, просто ничего в голову не идет...

— Пойдемте, — говорю я, притворяя дверь так, что сквозь щель падал слабый луч света.

И я села на последней ступеньке маленькой лесенки, в глубине коридора. Он стал на колени.

Каждую минуту мне казалось, что кто-то идет, я неподвижно застывала, содрогаясь от каждой капли дождя, ударявшего в стекла.

— Да это ничего, — говорил он.

— Вам хорошо говорить! Если бы кто-нибудь пришел, вы будете польщены, а я пропала бы!

Закинув голову, я смотрела на него сквозь ресницы.

— Со мной? — сказал он, поняв мои слова в другом смысле. — Со мной? Я слишком люблю вас, вы можете быть вполне спокойны.

Я протянула ему руку, услышав эти благородные слова.

— Разве я не был всегда приличен и почтителен?

— О, нет, не всегда. Раз вы даже хотели меня обнять.

— Не говорите об этом, прошу вас. Ведь я так просил простить меня. Будьте добрая, простите меня.

— Я простила вас, — сказала я потихоньку.

Мне было так хорошо! Так ли это бывает, думала я, когда любят? Серьезно ли это? Мне все казалось, что он сейчас рассмеется — так он был сосредоточен и нежен. Я опустила глаза перед этим необычайным блеском его глаз.

— Ну, видите, мы опять забыли говорить о делах; будем серьезны и поговорим.

— Да, поговорим.

— Во-первых, как быть, если вы уезжаете завтра? Не уезжайте, прошу вас, не уезжайте!

— Это невозможно, тетя...

— Она такая добрая! Останьтесь.

— Она добра, но она не согласится... И поэтому — прощайте... может быть, навсегда!

— Нет, нет же, ведь вы согласились быть моей женой.

— Когда?

— В конце этого месяца я буду в Ницце. Если вы согласитесь на то, чтобы я удрал, сделав долг, я поеду завтра же.

— Нет, я этого не хочу; в таком случае я вас больше не увижу.

— Но вы не можете помешать мне ехать безумствовать в Ниццу.

— Нет, нет, нет, я вам это запрещаю!

— Ну, так надо ждать, чтобы мой отец дал мне денег.

— Послушайте, я надеюсь, что он будет рассудителен.

— Да он ничего не имеет против, мать говорила с ним; но если он не даст мне денег? Вы знаете, как я зависим, как я несчастлив!

— Потребуйте.

— Дайте мне совет, вы, рассуждающая как книга, вы, говорящая о душе, о Боге; дайте мне совет.

— Молитесь Богу,— говорю я, подавая ему мой крест, и готовая рассмеяться, если он примет это в шутку, и соблюсти свой строгий вид, если он примет это серьезно.

Он увидел мой невозмутимый вид, приложил крест ко лбу и опустил голову в молитве.

— Я помолился,— сказал он.

— Правда?

— Правда. Но дальше... Итак, мы поручим это барону Висконти.

— Хорошо.

Я говорила “хорошо”, а думала: “Это мы еще посмотрим”.

— Но это еще нельзя сделать так скоро,— сказала я.

— Через два месяца.

— Вы смеетесь?— спросила я, как будто это было совершенно невозможно.

— Через шесть.

— Нет.

— Через год?

— Да, через год. Вы подождете?

— Если нужно; только бы я мог видеть вас каждый день.

— Приезжайте в Ниццу, потому что через месяц я уезжаю в Россию!

— Я поеду за вами.

— Это невозможно.

— Почему?

— Мать моя не захочет.

— Никто не может помешать мне путешествовать.

— Не говорите глупостей.

— Но ведь я вас люблю!

Я нагнулась к нему, чтобы не потерять ни одного его слова.

— Я всегда буду любить вас,— сказал он.— Будьте моей женой.

Мы входим в банальности влюбленных, банальности, которые становятся божественными, когда люди действительно полюбили навсегда.

— Да, право,— говорил он,— это было бы так хорошо — прожить жизнь вместе, у ваших ног... обожая вас...Мы оба будем стары, так стары, что будем нюхать табак, и все-таки всегда будем любить друг друга. Да, да, да... милая!..

Он не находил других слов, и эти слова, такие обыкновенные, становились в его устах величайшей лаской.

Он смотрел на меня, сложив руки. Потом мы рассуждали, потом он бросился к моим ногам, крича задыхающимся голосом, что я не могу его любить, как он меня любит, что это невозможно»[1].

Совсем юная, но тонкая, умная и рациональная особа, наслаждаясь страстными чувствами влюбленного в нее юноши, испытывает восторг от того, что она любима.

---

[1] *Башкирцева М. К.* Указ. соч. — С. 79—82.

В 19 лет Мария пишет в своем дневнике:

«М. говорит мне о своей любви... Это опять прежняя история: я не люблю его, но его огонь очень согревает меня... Он говорит так хорошо... Он даже плакал. Приближаясь к дому, я смеялась меньше, я была размягчена этой прекрасной ночью и этой песнью о любви. Ах, как это хорошо — быть любимой!.. нет ничего в мире, что могло бы сравниться с этим...»[1].

Романтика, восторг — знаки юношеской любви. В ранней юности даже самые светлые головы и рациональные умы жаждут восторга от романтических отношений.

Едва потеряв надежду на продолжение любовных песнопений, девушка становится грустной и одинокой. Юноша, не получивший поощрения, также склонен к печали и переживанию своей покинутости и ненужности. Спасение юность находит в убегании в иной мир — мир воображения. Н.А. Бердяев писал в своей философской автобиографии: «Прежде всего я убежден в том, что воображение есть один из путей прорыва из этого мира в мир иной»[2].

Воображение помогает юным спастись от напряжения взаимных отношений и в своем внутреннем мире создать условия, благоприятствующие вожделенному общению.

Позднее, заручившись некоторым жизненным опытом, став увереннее в себе, юноша становится достаточно самоактуализированным и, следовательно, достаточно устойчивым к перипетиям отношений с представительницами противоположного пола. Теперь даже в любви молодой человек способен оставаться вполне отчужденным, сохраняя свою индивидуальность и личностную автономность.

Именно об этом феномене писал А.Г. Маслоу: «...может показаться парадоксальным, так как индивидуализм и отчужденность на первый взгляд абсолютно несовместимы с той особого рода любовной идентификацией, которую мы обнаружили у самоактуализированных индивидуумов, отчужденность здорового человека может гармонично сочетаться с его абсолютной, полной идентификацией с предметом своей любви»[3].

Постепенно, набирая жизненный опыт, молодой человек открывает для себя, что любовное отношение к человеку — это моральное отношение к нему. С.Л. Рубинштейн писал: «Моральный смысл любви (любви мужчины и женщины) в том, что человек обретает исключительное существование для другого человека, проявляющееся в избирательном чувстве: он самый существующий из всего существующего. Быть любимым — это значит быть

---

[1] *Башкирцева М.К.* Указ. соч. — С. 189—190.

[2] *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). — С. 39.

[3] *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. — СПб., 2001. — С. 280.

самым существующим из всего и всех»[1]. Взаимная любовь в юности выступает как первейшая потребность девушек и юношей, как высшая форма общения, утверждающая существование другого человека.

Итак, общение со сверстниками противоположного пола несет в себе в ранней юности возможность развиваться личностно и социально через игры, флирт и романтические отношения. Молодые люди учатся взаимной идентификации, открывая для себя невозможность своего существования как изолированного «Я» в сфере отношений мужчины и женщины. В случае любви любовная идентификация открывает юному человеку способность радоваться существованию другого, любимого человека. При этом развитая личность влюбленного не растворяется в другом, а, оставаясь достаточно обособленной и самоактуализированной, проявляет себя в высшей степени способной к любви.

Общение со сверстниками противоположного пола в высшем проявлении своего потенциала — школа социальных отношений и восхождения личности к вершинам своего «Я», к вершинам самоактуализации.

§ 3. Раннее материнство и отцовство

Материнство и отцовство в юности. Материнство и отцовство связаны с представлениями о семье, семейных отношениях.

Семья, семейство — близкие родственники, идентифицирующиеся друг с другом и живущие вместе. В первую очередь это родители с детьми.

В каждой культуре придается особое значение ценности семьи, однако разные культуры включают семью в разные ментальные отношения. Прежде всего это отношения *мужчины* и *женщины* в семье и их отношение к своему *ребенку*. Именно социальная ситуация формирует мужчину как отца, а женщину как мать.

Э. Эриксон справедливо указывал на то, что «юноша, физически созревший для деторождения, все же не способен любить так, чтобы чувствовать связь с другим человеком (это могут давать друг другу лишь люди с *достаточно сформированной идентичностью*), он не может последовательно прилагать усилия, чтобы быть родителем»[2].

Два пола, конечно, различаются в отношении психосексуального развития и развития готовности к родительству и семейным отношениям: материнство — это физическое и психологическое состояние, а также социальная роль; отцовство — это психическое состояние и социальная роль.

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 373.

[2] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — М., 1996. — С. 255

В режиме развития способности к материнству и отцовству взросление может быть замедленно или интенсифицировано. Движение к отцовству и материнству имеет свои закономерности в развитии юноши и девушки в этой сфере. «Какими бы ни были частичные удовлетворения и частичные воздержания, характеризующие добрачную половую связь в разных культурах — удовольствие ли и гордость от мощной детородной активности без каких бы то ни было обязательств, или эротическое состояние без детородного завершения, или дисциплинируемое и самозабвенное замедление, — развитие "эго" использует психосексуальные силы юности для усиления стилевой определенности и идентичности. Здесь также человек никогда не является животным: даже тогда, когда общество содействует близости полов, оно делает это стилизованным способом. С другой стороны, сексуальный акт, говоря биологически, — это акт порождения потомства, и в любой социальной ситуации, которая в конечном итоге неблагоприятна для завершающей фазы порождения потомства и заботы о нем, существует элемент психобиологической неудовлетворенности, которую здоровые в других отношениях люди могут вытерпеть, так же как можно выдержать и все другие частичные воздержания, оказывающиеся для определенных периодов и в особых условиях благоприятными для целей формирования идентичности. У женщины, несомненно, эта неудовлетворенность играет намного бо́льшую роль вследствие ее более глубокой включенности, физиологически и эмоционально, в половой акт как первый шаг в обязательство порождения потомства, о котором ей регулярно напоминает, телесно и эмоционально, ее ежемесячный цикл»[1]. Юность обладает чувством постоянной неудовлетворенности и природной плодовитости — это обстоятельство постоянно создает ловушки для естественного материнства и отцовства.

Материнство — особое состояние женщины-матери в период беременности, родов, кормления новорожденного, а также свойственное женщине-матери чувство любви к своему ребенку, желание быть матерью.

Отцовство — осознание кровного родства между мужчиной и его ребенком, а также чувство покровительства, ответственности и любви.

Сегодня, как об этом уже говорилось выше, реальная ситуация складывается таким образом, что она может негативно влиять на отношения юной девушки к материнству. Эта же социальная ситуация исподволь влияет и на юного потенциального отца.

Глубинно конец XX и начало XXI в. создают условия, которые влияют на традиционно сложившуюся ментальность материнства.

---

[1] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — С. 255—256.

Ментальность — это уровень индивидуального и общественного сознания. Контекст ментальности материнства зависит от общей социальной ситуации. Сегодня в числе прочих проблем, связанных с глобализацией, это и социальные перемены, отражающие новые достижения в репродукции с помощью медицины. Речь идет о социальном родительстве и биологических предтечах происхождения ребенка, о донорском материнстве, анонимном предоставлении спермы, заимствовании чужой яйцеклетки и о многом другом. Эти достижения науки и техники, реально помогая отдельным людям — женщинам, мужчинам, семьям, в действительности отчуждают ценность материнства как уникальную, неповторимую возможность зачать, выносить и выпестовать ребенка. Отчуждение может происходить как в общественном самосознании, так и в самосознании будущей матери. Каждая юная женщина, как потенциально уникальная личность, сама может определить свое отношение к материнству. Но, если юная женщина живет во время, когда благодаря новым достижениям науки материнство вольно или невольно девальвируется, ей может быть чрезвычайно сложно обрести себя в предстоящем материнстве.

Материнство как психологическое состояние и присваиваемая феноменологическая культурная ценность определяет особенности самосознания женщины — биологической матери. В сфере притязаний на признание позиция «Я — мама» в условиях благоприятного окружения может поднимать статус юной мамы в ее собственных глазах на особое место, обусловленное традиционными ценностями. В сфере психологического времени мать центрируется на настоящем времени, в котором безусловную ценность обретает дитя.

Обсуждая социальную ситуацию, в которой юная женщина формируется как мать, сегодня следует учитывать не только тип семьи, в которой она взращивалась и формировалась, и тип ее собственной семьи, но и гонгом звучащие социальные перемены, связанные с проблемой репродукции с помощью медицины.

Кроме того, сегодня сознание человечества будоражат не только донорское материнство, не только анонимное предоставление спермы и ужасающая практика использования эмбрионов в качестве «расходного материала», но и неумолимо изменяющаяся ментальность материнства как социально-исторического явления.

В живом мире всегда есть вариации поведения — это имеет эволюционный смысл и значение. Но когда условия жизни человека складываются таким образом, что природные и исторически сложившиеся безусловные ценности начинают подавляться извращающимися привнесенными «культурой» условиями, это отражается на самосознании всех участников «новой» жизни. В том числе это отражается и на феномене материнства как на безусловной ценности, сложившейся в истории человечества.

Сегодня о будущем человеческой природы озабоченно пишут философы, психологи, медики. Поднимаются морально-нравственные проблемы генной инженерии[1]. В это время в условиях обыденной жизни, как это было из века в век, вырастают во множестве новые поколения мужчин и женщин, которых природа, возраст и социальные представления «о запретном и столь желанном» толкают в объятия друг друга, следствием чего становится *беременность — плод — дитя*. Новое поколение потенциальных родителей живет в иных условиях, чем предыдущие поколения.

Мы живем во времена, когда дитя можно выращивать в пробирке, и, следовательно, чудо вынашивания, рождения и взращивания начинает девальвироваться. Особенно явно это сказывается на социально ущербных слоях общества, где происходит постоянная девальвация ценностей обыденной жизни, труда, моральных правил. Здесь чаще совершают преступления по отношению к младенцу.

Дарованную женщине природой способность воспроизведения — зачатия, вынашивания и рождения младенца — никуда не денешь. Дети появляются.

Но многие юные матери видели и слышали о клонировании, о препаратах, снижающих способность к зачатию, о выращивании клеток в пробирках, об искусственном осеменении, об искусственной матери, о матери-доноре и пр. Социально принимаемые допущения выступают как условия, которые меняют ментальность человека, в данном случае — ментальность материнства.

Конечно, каждая женщина как уникальная личность сама может определять свое отношение к материнству. Но если у женщины имеются специфические осложненные особенности, если она живет во времени, когда благодаря новым достижениям науки материнство вольно или невольно девальвируется, ей может быть чрезвычайно сложно обрести себя в материнстве.

Материнство — культурный феномен, и его смысл и значение могут меняться вместе с культурой. Материнство в норме — *чувство любви и ответственности* за своего ребенка, *способность к рефлексии на физические и психические состояния ребенка*, а также *способность к психологическому его сопровождению и реальному ведению по жизни.*

Материнство имеет глубокие биологические предпосылки, однако оно предстает в человеческой культуре и как сформированный в процессе исторического развития общества социальный заказ, определяющий самосознание и чувства женщины-матери.

---

[1] См.: *Хабермас Ю.* Будущее человеческой природы — М., 2002.; *Фукуяма Ф.* Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции. — М., 2004.

Для нормального развития материнства как феномена женского поведения требуется ряд условий, содействующих потребностно-мотивационной сфере.

Нами были выявлены диадно-триадные отношения в любви, родительстве и детстве, которые определяют условия взаимодействия трех связанных друг с другом лиц: мать — отец — дитя.

Представим этапы развития потребностно-мотивационной сферы в индивидуальном опыте развивающегося ребенка — девочки — будущей матери:

1) *диадно-триадные отношения:* диада «Мать—Дочь» — взаимодействие девочки с матерью (идентификация и обособление); диада «Отец—Дочь» — взаимодействие девочки с отцом (идентификация и обособление); триада «Мать— Отец — Дитя» — взаимодействие мужчины и женщины в семейном союзе, в родительской позиции и в гендерных ролях;

2) *диада «Я—Другие»* — обучение девочки, подростка гендерным ролям в контексте игры, социальных отношений, усвоения культурных ценностей (идентификация и обособление);

3) *диада «Мужчина—Женщина»* — переживание подрастающей девушкой физического влечения, любви, освоение ценностей половой, материнской и отцовской сферы, их дифференциация;

4) *триада «Мать— Отец—Дитя»* — подготовка к рождению собственного ребенка (беременность и роды); общие социально-психологические условия, место отца ребенка, мотивация беременности матери;

5) *диадно-триадные отношения:* диада «Мать—Дитя» — индивидуальная привязанность к ребенку на всех этапах его развития и любовь к нему как уникальному существу; триада «Мать — Отец — Дитя»[1].

Полноценное материнство предполагает сохранение любви и привязанности к отцу ребенка. Абсолютное переключение на младенца обесценивает не только союз мужчины и женщины, но и вредит самому материнству. Дитя — результат супружества, родительства, любви. Полноценное отцовство предполагает сохранение любви к матери своего ребенка и позицию ответственного отношения к своему ребенку и к своей семье.

Каждая женщина является носителем материнского потенциала как биологическая и социальная единица, а также как уникальный субъект, прошедший свой индивидуальный путь на всех этапах развития ценностной и потребностно-мотивационной сферы материнства.

Реально материнство определяет содержание материнской позиции в зависимости от физического самочувствия женщины и от

---

[1] Здесь мы описываем лишь отношения-позиции развивающейся девочки — будущей матери. Подобная модель существует и для мальчика.

конкретных социально-психологических условий, при этом ценностно-смысловые ориентации на материнство являются самыми чувствительными к жизненным обстоятельствам и перспективам.

Полноценное отцовство предполагает сохранение любви к женщине, которая произвела на свет общего ребенка, и развитие чувств к появившемуся на свет младенцу — *своему сыну* или *своей дочери*. Юный отец при этом подвергается бытовым испытаниям и испытаниям, связанным с перестройкой идентичности во многих сферах любви и других отношений.

С появлением новорожденного меняются условия жизни. Традиционно мать и новорожденного (особенно новорожденного) изолируют от внешнего мира и контактов с другими людьми. Во внешнем обособлении матери и ее ребенка заложен глубокий психологический смысл. Диада «Мать — Дитя» предопределена природой: оба они нуждаются в покое, в изоляции. Стресс, который пережила роженица, требует реабилитации и восстановления физического и психического здоровья. Новорожденный нуждается в покое и физическом ощущении матери, он тоже пережил стресс — стресс своего рождения.

В нормальных условиях социальный статус роженицы поддерживает ее в период слабости и растерянности — она окружена близкими, их вниманием, поздравлениями, подарками. Окружающие упрочивают ценность ребенка, проявляя повышенное внимание к нему, обеспечивая поддержку юной матери и создавая наилучшие условия вхождения в материнство.

Юная женщина, понеся свой бесценный плод, проходит непростые инициации. *Шок* от беременности как неожиданности сочетается у юной девушки с *состоянием беременности*. («У меня такое чувство, как будто это происходит не со мной», «Как будто я помещена под стекло, а все происходящее — где-то далеко»). При рождении ребенка юная мать может с изумлением поделиться: «У меня такое ощущение, что к этому ребенку я не имею никакого отношения», «Я *знаю*, что я родила *этого* ребенка, но не чувствую, что он мой», «Мне так плохо, а тут еще этот ребенок!» Указание *«этот»* хотя и имеет значение «ближайший в пространственном отношении», но не несет в себе тех смыслов и эмоциональных оценок, которые присутствуют в таких понятиях, как *«мой»*, *«свой»*. «Мой» — всегда: мне принадлежащий; родной, близкий. А еще «мой» может обозначать того, «кому я принадлежу, частью которого я являюсь» («Дорогой мой человек», «Мой ребенок»).

Использование более отчужденного «этот» вместо «мой» и «свой» — не просто речевые просчеты. Бессознательно юная биологическая мать выражает обособление от ребенка, неудовольствие тем, что он своим появлением обременяет ее жизнь. Отчужденные

юные матери могут открыто заявлять о своем неудовольствии материнскими обязанностями, о которых им настоятельно напоминают. В этом случае невозможно услышать «Мой ребенок» — ведь мать явно отчуждена от рожденного ею ребенка.

Отчужденная мать может принять позицию *непринятия* или открытого *отвержения* ребенка. Отвержение — отвергание, избегание, пренебрежение — одно из проявлений отчуждения. Отчуждение — позиция отделения, обособленности, прекращение близости. Исследования криминального насилия[1] ярко иллюстрируют ошибочность распространенного мнения о безусловной ценности ребенка для его родителей. Наиболее драматична ситуация, когда в роли отвергающей, не принимающей стороны выступает мать ребенка.

Термин «неприятие» используется в значении выражения такого отношения матери к своему ребенку, при котором она либо еще не способна, либо не хочет удовлетворять его естественные потребности в пище, тепле, чистоте, а также потребность в нормальном психическом развитии, реализуемую обычно в общении и игре. В результате ребенок находится в ситуации хронического дефицита, постоянного неудовлетворения потребностей.

Отвергаемый ребенок оказывается зависимым от жизненно важных условий, воплощенных для него прежде всего в лице матери. Предназначение матери — обеспечение любви и безопасности. Отвергнутый ребенок живет на предельном уровне экстремальной ситуации: он никогда не испытывает чувства безопасности, удовлетворение потребностей постоянно депривируется. Ситуация экстремальности условий существования ребенка является провоцирующей для формирования предпосылок к развитию преступной, асоциальной личности.

При условии отвержения ребенка склонность к насилию может развиваться уже в раннем возрасте, когда происходит самоотождествление ребенка с отчужденной и агрессивной семьей.

Факторы, определяющие тип материнского отношения к ребенку. Тип материнского отношения к ребенку зависит от следующих факторов. Это, во-первых, *социальная ситуация* — наличие или отсутствие полной семьи, где сосуществуют муж, жена и ребенок (дети). Семью могут укреплять: ближайшие родственники — бабушки, дедушки, сестры, братья, тети и дяди; достойная работа; дом — квартира, частный дом и др.; семейный достаток; неформальные, эмоционально теплые отношения значимых людей (родственников, друзей) друг к другу. Это, во-вторых, *врожденные особенности женщины* в своих материнских проявлениях. Сюда относятся: *способность к сензитивному восприятию* нужд и осо-

---

[1] Прикладная юридическая психология: учеб. пособие для вузов / под ред. А. М. Столяренко. — М., 2001. — С. 134—135

бенностей ребенка, *способность к тонкой идентификации* со своим ребенком; материнская *холодность;* материнская *агрессивность.* При этом большое значение имеет физическое и психическое здоровье матери. Это, наконец, в-третьих, *внутренняя позиция самой матери к своему ребенку.* Здесь определяющее значение имеет то, какую позицию занимает мать по отношению к ребенку — субъектную или объектную; какую позицию отводит мать своему ребенку — субъектную или объектную.

В идеальном случае юная женщина-мать относится к себе и к своему ребенку *как к субъекту*, как к целостной уникальной личности. Конечно, мать и ребенок при этом находятся в неравных отношениях: «старший» — «младший»; «имеющий достаточный жизненный опыт» — «не имеющий жизненного опыта». Мать сознательно отвечает за умственное, социальное, эмоциональное и личностное развитие своего ребенка.

В обыденной человеческой жизни *модель идеальной материнской позиции* — цель поведения любящей, разумной матери. Совсем юные матери — чаще всего выходцы из неблагоприятных жизненных условий, из неблагополучных семей. Их социальное научение нередко повторяет негативный опыт неадаптированной семьи.

Обратимся к таблице, позволяющей увидеть факторы, определяющие тип материнского отношения к ребенку и возможные сочетания условий, предпосылок и внутренней позиции самой матери.

Факторы, определяющие тип материнского отношения к ребенку

Социальная ситуация материнства	Предпосылки	Внутренняя позиция матери
I. Полная семья: благополучная неблагополучная II. Неполная семья: социально адаптированная мать социально неадаптированная мать III. Мать-инвалид: физическое нездоровье психическое нездоровье IV. Лишение родительских прав V. Мать в условиях лишения свободы	I. Материнская сензитивность, способность к идентификации II. Материнская холодность, отчужденность III. Материнская агрессивность	I. Адекватный тип: субъект-субъектный II. Неадекватный тип: субъект-объектный (эгоистичная мать-эксплуататор) объект-субъектный (мать, лишенная чувства личности) объект-объектный (инфантильная мать)

Все три фактора, представленные в таблице, дают некоторые корреляции при их взаимодействии, которые позволяют прогнозировать тип материнского отношения к ребенку. Так, юная мать, родившая своего ребенка в условиях лишения свободы, вряд ли способна развить прирожденную ей чувствительность, сензитивность с такой же легкостью и естественностью, как это могло бы быть в условиях благополучной, любящей семьи рядом с любимым и любящим мужем. Кроме того, матери, находящиеся в заключении, редко оказываются замужем. На свободе их редко ждут полные родительские семьи. Некоторым по выходе на свободу некуда преклонить голову — ни жилья, ни работы. *Суровое настоящее и неясное будущее не содействуют нормальному развитию адекватной материнской позиции.*

Для этого случая характерен неадекватный тип внутренней позиции матери, когда ребенок поставлен в пассивную позицию. Таких позиций три.

Ребенок — объект манипулирования. В условиях лишения свободы мать может использовать своего ребенка как *объект манипулирования* с целью решения своих повседневных задач. Здесь определенно снижена ценность ребенка.

Ребенок — сверхценный субъект. В других, менее типичных для условий заключения, весьма редких случаях мать ставит ребенка в позицию *сверхценного субъекта*, что, безусловно, будет портить ребенка и разрушает личность самой женщины.

Ребенок пассивной матери. Наконец, есть матери, пассивно плывущие по течению заданных обстоятельств, которые, не обретя чувства личности в себе, *не ведают о ценности своего ребенка.*

Все перечисленные позиции представляют собой неадекватный тип отношения к ребенку и материнству как к социальной ценности.

Серьезные проблемы ожидают юную мать, хотя и находящуюся на свободе, но которая плохо себе представляет, кто отец ребенка, или юную инфантильную мать и такого же инфантильного отца, которые вместе испытывают полную растерянность от «неожиданного» результата их незрелой любви.

Молодые люди, формируя свои ценностные ориентации в жизни, должны определиться не только со своими проблемами, касающимися учебы и трудовой деятельности, но и с предстоящим материнством и отцовством.

Конечно, в ранней юности рождение ребенка накладывает на юных родителей обязательства, к которым они еще не готовы ни психологически, ни социально. Готовность к построению собственной семьи должна быть сформированной в соответствии с традициями той культуры, к которой принадлежат молодые люди, а также в соответствии с их достаточным умственным развитием и достаточно определившимся социальным статусом.

Глава 14
ЛИЧНОСТЬ В ЮНОСТИ

§ 1. Умственное развитие и ценностные ориентации

В юности человек хранит в своем сознании уже достаточно образов, запечатленных психикой. Как говорилось об этом выше, образы реального мира оставляют во внутреннем мире трансформированные психические образы, ложащиеся в основу индивидуального сознания. Эти образы обусловлены историей пройденного в детстве и отрочестве жизненного пути, а также особенностями работы всей нервной системы конкретного молодого человека. У каждого — свои особые обстоятельства развития и жизни; свои особые образы, формируемые в сфере зрения, слуха, а также в сфере тактильных, мышечных, вкусовых и обонятельных чувств.

В юности у человека появляется безграничный потенциал образов, наполняющий внутреннее пространство психики: это чувственные образы (образы восприятия, образы представления), а также знаковые образы (образы, ложащиеся в основу различных классификаций и формирующих ценностные ориентации). Как никогда прежде в юности человек стремится познать реалии физического мира и реалии субъективных состояний человеческого духа.

Юность особенно сензитивна к особенностям психических образов своего собственного внутреннего мира, а в этой связи и к питающему этот внутренний мир до конца непознаваемому бесконечно разнообразному внешнему миру.

В юности человек открывает для себя, что его индивидуальные образы и знания не только не совпадают подчас с индивидуальными образами и знаниями сверстников и взрослых, но и имеют свои уникальные особенности. Присутствие молодого человека среди других людей и необходимость вступать во взаимные отношения (связи, общения) с другими приводят к пониманию того, что нужна определенная коррекция. Эта коррекция помогает в какой-то мере понимать друг друга, но в действительности субъективный мир каждого молодого человека насыщен индивидуальными образами[1]. В юности человек учится постигать своеобразие своего внутреннего мира и своеобразие закономерностей межличностного взаимодействия людей.

Никогда так, как в юности, человек не включен в переживания, связанные с собственной психической деятельностью. В юности он жадно учится *созерцать, смотреть и видеть.* В то же время

[1] На следующих возрастных этапах этот расцветающий внутренний мир может прийти к истощению и оскудению.

юноша хочет научиться *самостоятельному мышлению*, хочет сформировать для себя свои ценностные ориентации. Юноша пытается понять сущностные особенности культурных ценностей, которые определяют человеческие ориентации в мире. Он пытается проникнуть в нормативную, предписанную сторону явлений общественного сознания, он пытается понять, в чем суть социального блага и зла, содержащихся в общественных явлениях, а также суть морального добра и зла, заключенных в мотивах и поступках людей. При этом каждый молодой человек проходит свой индивидуальный путь в постижении особенностей своего внутреннего мира и общих тенденций жизни людей.

В отдельные периоды жизни, особенно в подростковом и юношеском возрасте, *внутренние образы могут довлеть над сознанием человека*, доминируя над его возможностью воспринимать и оценивать реальный мир. Это может происходить из-за разных внутренних и внешних причин.

Поглощение внутренним миром, когда психические образы захватывают и держат внимание, может привести к состоянию *аутизма*. Некоторый уход от реальности — норма психической жизни. В этом случае мы говорим о ***нормальном аутизме***.

В юности человек по разным причинам может «уйти в себя»: сильное чувство, неразделенное другим в данный момент; стрессовая ситуация обыденной жизни, которую еще пока сложно разрешить; проблемы, связанные с поиском жизненных целей и жизненного пути и др. Реально в юности многие в тот или иной момент «уходят» в ***состояние грез***, ***психического капсулирования***. Жизнь в грезах снимает напряжение от реальных проблем, дает возможность сделать передышку.

Нормированный уход в грезы полезен в юношеском возрасте. В потоке образов воображения создается особый мир, который существует вне реалистического пространства и вне реалистического времени. В этом мире молодой человек в свободном полете воображения реализует свои притязания по своему усмотрению. В грезах, в нормальном аутизме аффекты обычно окрашены положительно, что дает возможность релаксации и отдохновения.

Многие молодые люди грезят в юности, а некоторые переживают *видения*. О многих явлениях нашей психики почему-то принято умалчивать. Это неправильно. Люди должны знать, что происходит в их внутреннем мире. Это знание укрепит человека, если об этом говорится открыто, если это описано как возможное нормальное проявление психической жизни[1].

Как мы об этом писали выше, капсулирование на мечте, уход в грезы — возможный способ пребывать в своем внутреннем мире. Мечта или нереализованные потребности в подростковом и осо-

---

[1] *Мухина В. С.* Личность: мифы и реальность. — Екатеринбург, 2006.

бенно в юношеском возрасте спасают человека от непосильного напряжения. Ведь чувство личности — субстанция весьма ранимая.

Однако смысл человеческой жизни — активность в сфере физической, умственной и духовной деятельности.

В норме, имея свой особый внутренний мир, человек между тем в большей мере психологически находится во внешнем пространстве: в природном и предметном мире, созданном историей человечества; в мире социального пространства и знаковых систем. В юности, предаваясь грезам, безудержному фантазированию, молодой человек отдает себе отчет в малой перспективности этого занятия, ели все пустить на самотек. Так, среди множества правил, выбранных для своего развития, юный Левушка Толстой сформулировал знаменательные правила: 32 — «Не делай chateaux en Espagne»[1]; 33 — «Старайся дать уму как можно больше пищи».

В юности человек сензитивен к зрительно воспринимаемой действительности, он стремится *к видению некой сущности вещей*; он стремится к *овладению схемами, знаковыми системами, созданными в человеческой культуре.*

Ж. Пиаже писал: «Восприятие — это знание, приобретаемое нами об объектах или их движениях в результате прямого и непосредственно осуществляющегося контакта с ними, тогда как интеллект — это знание, существующее лишь тогда, когда в процессе взаимодействия субъекта с объектом имеют место различного рода отклонения и когда возрастают пространственно-временные расстояния между субъектами и объектами»[2]. Ж. Пиаже показывает, что интеллектуальные структуры, и в частности операциональные «группировки», характеризующие конечное равновесие в развитии интеллекта, с самого начала существуют целиком или частично в форме организаций, общих восприятию и мышлению, сенсомоторные функции связаны с интеллектом.

Апеллируя к исследованиям и научным обобщениям Ж. Пиаже, можно утверждать, что *в юности окончательно отрабатываются интегративные связи между всеми процессами, ответственными за умственное развитие.* При этом если уже подросток способен «парить над действительностью» и «его парение представляет собой хорошо спланированный и строго регулируемый полет фантазии»[3], то восприятие, мышление и воображение юноши становятся сензитивными к внешнему и внутреннему его миру в высшей степени. В этот возрастной период, согласно Ж. Пиаже, становится возможным «бесконечное расширение власти мышления»[4].

---

[1] Воздушных замков (франц.)

[2] *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. — М., 1969. — С. 109.

[3] *Флейвелл Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967. — С. 281.

[4] Там же. — С. 297.

При всей вариативности субъективных образных и символических явлений внутренней жизни в юности человек научается тонко *рефлексировать* на многообразие, вариативность, спонтанность и системность своих образов. Юноша учится постигать свой внутренний мир и управлять им.

Юности присуща склонность рефлексировать на протекание своих психических процессов, на переживания по поводу особенностей этих процессов. Юноша может углубленно анализировать особенности протекания своих психических процессов и часто пытаться придавать им сакральное, чуть ли немистическое значение.

Упражняясь в рефлексивных действиях по поводу своих психических процессов и личностных побуждений, молодые люди могут выработать субъективные формы их анализа и теоретического осмысления. Можно сказать, что человек в юности открывает для себя *рефлексию как форму самопознания*. Как указывал еще Сократ, человеку подвластна прежде всего деятельность его собственной души. ***Самопознание*** — значимый для человека способ познания себя в мире и мира в себе.

В юности человек с особым вниманием может обратиться к рефлексии на особенности протекания в себе психических процессов, а не только на результаты этих процессов. Его интересует не только результат мыслительной деятельности и результат деятельности всех сфер познания, но и процесс течения и построения мысли, как и процессы протекания всех остальных познавательных функций.

Опыт собственных рефлексий на «мыслимое и мысли» приводит молодого человека к потребности познать то, о чем рассуждали по этому поводу такие мыслители, как Сократ, Платон, Аристотель, Дж. Локк, И. Кант, а также К. Р. Поппер, представители экзистенциальной психологии и феноменологии и другие исследователи рефлексии. Нельзя не согласиться с Э. Гуссерлем, который указывал на «продуктивную способность» рефлексии, благодаря которой «поток переживания со всеми его разнообразными событиями становится ясно постигаемым и анализируемым»[1]. Продуктивная способность рефлексии может достичь апогея своего развития в юности.

В юности человек может стремиться *познать себя* с горячностью, присущей этому возрасту. В самопознании он проявляет *упорство и максимализм*, которые, однако, могут привести к срыву, отчаянию, депрессии.

В контексте обсуждения юношеских рефлексий на самопознание правильно обратиться к личности юного Поля Валери — поэта и мыслителя XIX—XX вв. В 20 лет он увлекся саморефлексией

---

[1] *Husserl Ed.* Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phenomenologischen Philosophie. Bd 1, Haag, 1950. — S. 181.

и пережил кризис душевного отчаяния, которое усугубило отчаяние интеллектуальное.

Поль Валери писал: «Мне было двадцать лет и я верил в могущество мысли». Он искал себя в самоотречении и развитии своей личности, он размышлял о психических возможностях человека: о внимании и фантазии, о функционировании человеческого разума, он был опьянен исследованием своей воли. В этот период он создал своего «господина Теста» — персонаж, который должен был помочь юному философу превозмочь свой кризис и добраться до понимания сущности человеческой личности.

«Тест был зачат в период хмельного угара моей воли, посреди причудливых излишеств самопознания»[1]. Далее молодой человек перечисляет перипетии своих рефлексий по поводу анализа собственных психических функций: «Я в острой форме страдал манией точности. Я доводил до крайности безрассудное стремление понять все до конца и отыскивал в себе критические пределы внимания. Я напрягался изо всех сил, чтобы удержаться несколько лишних мгновений на какой-то мысли. То, что удавалось легко, было мне неинтересно и почти противно. Я целенаправленно стремился к ощущению усилия и не ценил тех удач, которые были всего лишь естественными плодами наших природных способностей. Иными словами, результаты вообще — следовательно, творения — интересовали меня меньше, нежели энергия творца — субстанция творений грядущих»[2].

В юности жажда рефлексии на самого себя может превратиться в ***доминантное состояние*** и в ***сверхидею***.

П. Валери отдавался страстному желанию «познавать и изведать самого себя, какой я есть, без пробелов, подтасовок и уступок самолюбию». Он писал: «Я отметал тогда не только Словесность, но и почти всю Философию, как нечто Смутное и Нечистое, претившее всему моему существу. Традиционные объекты умозрения так мало занимали меня, что я искренне удивлялся то философам, то самому себе. Я не понимал тогда, что истинно возвышенные проблемы не кажутся заманчивыми с первого взгляда, их прелесть и притягательность кроются на три четверти в известных условностях, которые необходимо знать и принимать, если хочешь быть вхожим к философам»[3].

Молодой человек может начать отрицать приемы мышления, которые уже сложились в обществе и преподносятся ему как обязательные способы мышления. Он может отдаваться «свободному» созерцанию вещей и протекающих в его сознании процессов.

Юный Поль Валери постоянно обращался к психической процессуальности, происходящей в нем самом: «Я пытался свести себя к соб-

---

[1] *Валери П.* Господин Тест // Рождение Венеры: пер с фр. — СПб., 2000. — С. 133.
[2] Там же. — С. 133—134.
[3] Там же. — С. 134.

ственным реальным способностям. Я не слишком верил в свои силы и без труда отыскивал в себе все, что требуется, чтобы себя возненавидеть; однако меня поддерживала неутомимая жажда ясности, презрения к общепринятым взглядам и кумирам, отвращение к легким результатам и сознание границ собственных возможностей»[1].

Рефлексивная направленность на процессы собственной психической деятельности приводит молодых людей к откровениям, которые удручают их, так как уничижают их наивную самость. Они вдруг открывают для себя то, «что наши оценки собственной мысли находятся в чрезмерной зависимости от *выражения* мысли чужой!».

Хорошая рефлексия на свои психические процессы и на результаты своих мыслительных подвигов по большей части открывает молодому человеку, что *Он мыслит как все*, что внутренне присущие ему психические процессы типичны для большинства людей равного с ним психического здоровья и умственного потенциала. Подобное откровение может вызвать шок и последующее сопротивление.

«Я предпочел сберечь себя для себя самого»[2], — писал Поль Валери. Он стремился предположить в себе ступень сознания более высокую и умственную свободу. «Эта незамысловатая операция открывала мне любопытнейшие пространства, как будто я спускался в глубины моря» — вспоминал о своих рефлексиях юный философ. Он стремился отслеживать «до конца» свои мысли и «идти в глубь до предела». Лишь позже он узнал: «до предела» идти невозможно, предела — нет.

Поль Валери, мучаясь от одинокого *самонаблюдения* за своими психическими процессами и от рожденных вследствие их мыслей, находит для себя своеобразный выход — он производит для себя господина Теста, с которым вступает в диалог. Вдвоем они приходят к пониманию ценности *ясности*. Господин Тест доверительно высказывает свои мысли: «Да, ясность, по моему убеждению, такая редкость, что во всем мире — особенно в мире мыслящем и пишущем — она примерно равна по объему бриллианту в соотношении со всей массой планеты. Темнота, которую мне приписывают, незначительна и прозрачна по сравнению с той, которую я вижу вокруг. Счастливы те, кто договорились сами с собой, что они все понимают».

Эта последняя фраза проницательного молодого Поля Валери могла бы стать эпиграфом к любому труду, притязающему на полное объяснение особенностей познавательной сферы человека (да и многих других проблем).

Поль Валери писал о нечистой совести, которая затмевает наше познание: «Она нашептывает мне, что только тот, кто ничего не ищет, никогда не оказывается впотьмах и что людям нравится только то, что им известно. Но я заглядываю внимательно в глубь себя, и мне прихо-

---

[1] *Валери П.* Господин Тест // Рождение Венеры: пер с фр. — С. 135.
[2] Там же. — С. 139.

дится согласиться... Я и вправду... устроен неудачно и никогда не бываю вполне уверен в том, что действительно понял нечто, усвоенное моим умом без усилия. Я плохо отличаю то, что ясно без обдумывания, от того, что абсолютно темно...»[1].

Многие, многие молодые люди, подобно Полю Валери, пытаются искать в самих себе уникальные, только им присущие способы познания мира и своей глубинной психической и личностной сущности. Одни при этом тяжело переживают откровения собственной ограниченности, понимая, что «до предела» идти невозможно: предела нет. Другие иронично оценивают свои особенности и свои пределы.

Так, парадоксальный и веселый Даниил Хармс в юности составил список своих нестандартных утверждений. Три из них касаются особенностей человеческого мышления.

Приведем утверждения Даниила Хармса (ему в это время было 25 лет):

«Новая человеческая мысль двинулась и потекла. Она стала текучей. Старая человеческая мысль говорит про новую, что она “тронулась”»...

«Один человек думает логически; много людей думают ТЕКУЧЕ».

«Я хоть и один, но думаю ТЕКУЧЕ».

«Все»[2].

Помимо углубленно погружающихся в самопознание есть еще некая категория молодых людей, которая вовсе не стремится рефлексировать на себя. Некие знания о себе, конечно же, накапливаются у каждого человека в опыте, который он получает в предшествующие периоды жизни. Однако именно рефлексия на себя самого, рациональное мышление, направленное на осознание особенностей протекания своих интимных психических процессов (в том числе и самого мышления), — процесс, который в развернутой форме присущ не каждому.

В юности молодые люди привержены к обмену впечатлениями от *автономных образов* друг друга и впечатлениями от *познаваемых ценностей*, которые вплетены в ткань общественной жизни людей.

Особое место в сфере умственного развития и ценностных ориентаций в юности занимают *художественные образы*, искусство. В человеческой культуре художественный образ создается в творческой деятельности поэта, писателя, композитора, художника и т.д. Обращаясь к художественным произведениям, юноша пытается постичь их исключительную новизну через *сотворчество* в своем восприятии и воображении. Художественный предмет (картина, поэзия, проза, музыкальное произведение) может стать

---

[1] *Валери П.* Господин Тест // Рождение Венеры: пер с фр. — С. 189.

[2] *Хармс Д.* О явлениях и существованиях. — М., 2004. — С. 296.

достоянием воспринимающего его человека. Так как в самой природе художественных образов существует область невысказанного, то это побуждает человека (особенно в юности) творить свои варианты из недосказанного и дает вдохновенное *чувство сотворчества*.

В юности человек стремится *прикоснуться к таинству* живописи, музыки, поэзии, прозы и к другим искусствам, дабы постичь особую реальность образно-знаковых систем, творимую гениями рода человеческого, *и вдохновенно войти в этот особый мир*, рожденный художниками. Помимо всего прочего искусство источник просвещения. Переживания причастности к искусству, понимания искусства и сотворчества обогащают жаждущую юность в умственном и духовном отношении.

Приобщенность к искусствам развивает образную сферу юноши. Усвоенные прежде индивидуальные образы мира и структурирующие их сенсорные эталоны, присвоенные в детстве через обучение разнообразным сферам знаний, в юности получают возможность прорасти на новый уровень развития. Умственное развитие в юности как раз и состоит в том, что человек может подняться в своем развитии на уровень художественного постижения мира.

Вместе с художником (или вслед за художником) юноша постигает квинтэссенцию, сущностное значение идеального (художественного) образа. Юноша способен научиться воспринимать исключительную силу воздействия материализованного художниками образа. Для непосредственного и восторженного восприятия юноши конкретный художественный образ может стать критерием истинности — ведь в юности человек весьма *максималистичен*.

Присваивая новые способы видения и презентации новых художественных образов, юноша *подражает* новым образцам и жаждет их *многократных повторений*. Так происходит освоение культурного пространства высшего уровня, творимого художниками во всей истории человечества и художниками современного поколения. Именно освоение художественного слоя культуры в наивысшей степени развивает человека в юности.

В юности человек стремится к знанию — к осведомленности или информированности. При этом в юности человек склонен к философствованию и формированию собственного оригинального знания.

Особое значение приобретает ***стремление познать бытие в реальности знаковых систем языка***. В юности у заинтересованной части молодежи внимание сосредоточено на интенсивном речевом развитии. Человек в этот период стремится не только к развитию богатства родного и иностранного словаря, не только к усвоению множества новых знаний, закодированных в значениях и смыслах

осваиваемых языков, но и к ***идеогенезу*** — усвоению значимых для развития индивидуального сознания понятий.

В юношеском возрасте молодой человек становится пристрастно-заинтересованным в мифах и в научных изложениях многих понятий, значимых для осознания свой человеческой сущности и развития свой личности. В этот период перед человеком встает множество вопросов: «Что такое человек, индивид, личность?», «Кто Я?», «Каков смысл моей жизни и человеческой жизни вообще?». Это общая тенденция умственного развития в юности.

Общие умственные способности в ранней юности, как правило, уже сформированы, однако они продолжают совершенствоваться. При этом следует подчеркнуть, что, говоря о потенциальных возможностях к умственному развитию в юности, мы должны не забывать, что речь идет именно о тенденции к развитию. Тенденция — это только направление в развитии и некая возможность достижения в этом развитии. Очень многие молодые люди, вступившие в пору юности, застревают в сфере умственного развития на более ранних его этапах. Это объясняется не только условиями и предпосылками развития, но и в большой мере внутренней позицией самого молодого человека. Поэтому мы наблюдаем столь разительные различия в отношении умственного развития в юношеском возрасте: одни создают высокохудожественные произведения и высокоинтеллектуальные проекты, другие не в состоянии одолеть сути предлагаемых образов и идей или не интересуются этой сферой духовной и интеллектуальной культуры вовсе. Так, суждения, откровения, дневники и творения юных Левушки Толстого, Александра Блока, Корнея Чуковского (Николая Корнейчукова), Даниила Хармса и многих других молодых людей, размышляющих о себе, о жизни, о законах бытия, для кого-то из юных скучные и непонятные бредни — нелепые, лишенные здравого смысла странные мысли, «слова».

Левушке Толстому было 17 лет, когда он начал вести дневник. Начав дневник, он стал искать в этом занятии пользу для собственного умственного развития.

([7] апреля. 8 часов утра.) Я никогда не имел дневника, потому что не видал никакой пользы от него. Теперь же, когда я занимаюсь развитием своих способностей, по дневнику я буду в состоянии судить о ходе этого развития. В дневнике должна находиться таблица правил, и в дневнике должны быть тоже определены мои будущие деяния. Через неделю ровно я еду в деревню[1]. Что же делать эту неделю? Заниматься английским и латинским языком, римским правом и правилами. Именно: прочесть «Vicar of Wakefield»[2], изучив все незнакомые слова, и пройти 1-ю часть грамматики: прочесть как с пользой для языка, так и для рим-

[1] В имение Юшковых — Панове, в тридцати верстах от Казани.
[2] «Векфильдский священник» — роман Оливера Гольдсмита.

ского права первую часть институций[1] и окончить правила внутреннего образования, и отыграть потерянное ламе в шахматы[2].

Позже Левушка Толстой формулирует для себя важнейшие правила для развития воли телесной, чувственной и разумной.

Правила для развития воли телесной[3].

Правило общее. Все деяния должны быть определениями воли, а не бессознательным исполнением телесных потребностей. Так как мы уже сказали, что на волю телесную имеют влияние чувства и разум, то эти две способности должны определить правила, по которым бы могла действовать воля телесная для своего развития. Чувства дают ей направление и указывают цель ее, разум же дает способы, которыми телесная воля может достигнуть этой цели.

Правило 1. Каждое утро назначай себе все, что ты должен делать в продолжение целого дня, и исполняй все назначенное даже в том случае, ежели исполнение назначенного влекло за собою какой-нибудь вред. Кроме развития воли это правило разовьет и ум, который будет обдуманно определять деяния воли. Правило 2. Спи как можно меньше (сон, по моему мнению, есть такое положение человека, в котором совершенно отсутствует воля). Правило 3. Все телесные неприятности переноси, не выражая их наружно. Правило 4. Будь верен своему слову. Правило 5. Ежели ты начал какое бы то ни было дело, то не бросай его, не окончив. Правило 6. Имей всегда таблицу, в которой бы были определены все самые мелочные обстоятельства твоей жизни, даже сколько трубок курить в день. Правило 7. Ежели ты что-нибудь делаешь, то напрягай все свои телесные способности на тот предмет, который ты делаешь. Ежели же переменяется твой образ жизни, то переменяй и эти правила.

Правила для развития воли чувственной.

(Чувства сами назначают себе цель.)

Источник всех чувств есть любовь вообще, которая разделяется на два рода любви: любовь к самому себе, или самолюбие, и любовь к всему нас окружающему. (Я не признаю любви к Богу: потому что нельзя называть одним именем чувство, которое мы имеем к себе подобным или низшим существам, и чувство к высшему, не ограниченному ни в пространстве, ни во времени, ни в силе, и непостижимому существу.) Эти два основных чувства действуют взаимно одно на другое. Общее правило: все чувственные деяния не должны быть бессознательным исполнением потребностей чувства, но определением воли. Все чувства, имеющие источником любовь ко всему миру, хороши, все чувства, имеющие источником самолюбие, дурны. Рассмотрим каждый разряд чувств порознь. Какие чувства происходят от самолюбия? 1) Славолюбие, 2) корыстолюбие и 3) любовь (между мужчиной и женщиной).

---

[1] *Институция* — первая часть свода законов византийского императора Юстиниана; с нее в университетах начиналось изучение римского права.

[2] *Толстой Л. Н.* Дневники // Собр. соч. — М., 1965. — Т. 19.

[3] Эти правила были составлены Толстым в марте — мае 1847 г. и записаны им в отдельной тетради.

Теперь посмотрим, какие должны быть правила для преобладания воли над каждым из этих чувств.

Правила для подчинения воле чувства самолюбия.

Правило 8. Не заботься об одобрении людей, которых ты или не знаешь, или презираешь. Правило 9. Занимайся более сам с собою, чем мнением других. Правило 10. Будь хорош и старайся, чтобы никто не знал, что ты хорош. (Славолюбие бывает полезно другим, но не самому себе.) Правило 11. Ищи в других людях всегда хорошую сторону, а не дурную. Всегда говори правду. Ежели, действуя для себя, деяния твои кажутся странными, то не оправдывай свои деяния ни перед кем. К правилам для подчинения чувств воле нужно прибавить еще одно следующее. Правило 12. Никогда не выражай своих чувств наружно.

Правила для подчинения воле чувства корыстолюбия.

Правило 13. Живи всегда хуже, чем ты бы мог жить. Правило 14. Не переменяй образа жизни, ежели бы даже ты сделался в десять раз богаче. Правило 15. Всякое приращение к твоему имению употребляй не для себя, а для общества.

Правила для подчинения воле чувства любви.

Правило 1. Отдаляйся от женщин. Правило 2. Убивай трудами свои похоти.

Чувства, происшедшие от любви, суть: 1) любовь ко всему существующему, 2) любовь к отечеству, 3) любовь к известным лицам.

Правила для подчинения воле чувства всеобщей любви.

Правило 16. Жертвуй всеми прочими чувствами любви всеобщей, тогда воля будет требовать одного исполнения потребностей любви всеобщей и будет преобладать над нею. Правило 17. Жертвуй десятую долю всего того, чем ты можешь располагать, для блага других.

Люби себя равно с другими и помогай более тем, которые несчастнее и кому тебе удобнее помогать.

Правила для подчинения воле чувства любви отечества, любви известных лиц.

Правило 18. Эти все чувства подчиняются одно другому в том самом порядке, в котором они здесь стоят.

Правила для развития воли разумной.

Правило 19. Определяй с начала дня все твои умственные занятия. Правило 20. Когда ты занимаешься, старайся, чтобы все умственные способности были устремлены на этот предмет. Правило 21. Чтобы ничто внешнее, телесное или чувственное не имело влияния на направление твоей мысли, но чтобы мысль определяла сама себя. Правило 22. Чтобы никакая боль, как телесная, так и чувственная, не имела влияния на ум.

Какое бы ты ни начал умственное занятие, не бросай его до тех пор, покуда ты его не кончишь. Так как это правило может повести к большим злоупотреблениям, то здесь нужно его ограничить следующим правилом: имей цель для всей жизни, цель для известной эпохи твоей жиз-

ни, цель для известного времени, цель для года, для месяца, для недели, для дня и для часу и для минуты, жертвуя низшие цели высшим.

Далее им формулируются правила для развития памяти, деятельности, умственных способностей, а также правила для развития чувств высоких и уничтожения чувств самолюбия и др.[1].

Прописанные юным Л. Толстым 43 пункта правил умственного развития и развития своих ценностных ориентаций на жизнь представляют собой бесценный документ рефлексий на себя юноши, который впоследствии стал великим русским писателем и философом, оказавшим безусловное влияние на развитие мировой культуры.

Корнею Чуковскому было 18 лет, когда он начал свой дневник. Юноша рефлексирует на свое неумение думать, он заранее стыдится «каждого своего неуклюжего выражения», но дерзает, жаждет для себя в жизни успеха. В этих дневниках мы находим и противоречивые, раздирающие душу мысли о пройденном Л. Н. Толстым духовном пути, и поиск собственных ценностных ориентаций.

«24 февраля, вечер в Субботу (большой буквой).

Странно! Не первый год пишу я дневник, привык и к его свободной форме, и к его непринужденному содержанию, легкому, пестрому, капризному, — не одна сотня листов уже исписана мною, но теперь, вновь возобновляя это занятие, я чувствую какую-то робость. Прежде, записывая ведение дневника, я условливался с собою: он будет глуп, будет легкомыслен, будет сух, он нисколько не отразит меня — моих настроений и ! дум — пусть! Ничего! Когда перо мое не умело рельефно и кратко схватить туманную мысль мою, которую я через секунду после возникновения не умел понять сам и отражал на бумаге только какие-то общие места, я не особенно пенял на него и, кроме легкой досады, не испытывал ничего. Но теперь... теперь я уже заранее стыжусь каждого своего неуклюжего выражения, каждого сентиментального порыва, лишнего восклицательного знака, стыжусь этой неталантливой небрежности, этой неискренности, которая проявляется в дневнике больше всего, — стыжусь перед ней, перед Машей. Дневника я этого ей не покажу ни за что. <...> Боже мой, какая риторика! Ну разве можно кому-нибудь. показать это? Подумали бы, что я завидую славе Карамзина. Ведь только я один, припомнив свои теперешние настроения, сумею потом, читая это, влить в эту риторику опять кусок своей души, сделать ее опять для себя понятной и близкой, а для другого — я это отлично понимаю...

25 февраля 1901 г. <...> Дневник — громадная сила, — только он сумеет удержать эти глыбы снегу, а когда они уже растают, только он оставит нерастаянным этот туман, оставит меня в гимназич. шинели, смущенного, радостного, оскорбленного.

---

[1] *Толстой Л.Н.* Дневники // Собр. соч. — М., 1965. — Т. 19.

2 марта. Странная сегодня со мною случилась штука. Дал урок Вельчеву, пошел к Косенко. Позанялся с ним, наведался к Надежде Кириановне. Она мне рассказывала про монастыри, про Афон, про чудеса. Благоговейно и подобострастно восхищался, изменялся в лице каждую секунду — это я умею. Ужасался, хватаясь за голову, от одного только известия, что существуют люди, кот. в церковь ходят, чтобы пошушукаться, показаться и т.д. Несколько раз, подавая робкие реплики, назвал атеистов мерзавцами и дураками.

И так дальше. Вдруг на эту фальшивую почву пало известие, что Л. Толстого отлучили от церкви. Я не согласен ни с одной мыслью Толстого... и неожиданно для самого себя встаю с кресла, руки мои, к моему удивлению, начинают размахиваться, и я с жаром 19-летнего юноши начинаю цицеронствовать.

40 лет, говорю я, великий и смелый духом человек на наших глазах кувыркается и дергается от каждой своей мысли, 40 лет кричит нам: не глядите на меня, заложив руки в карманы, к[а]к праздные зеваки. Корчитесь, кувыркайтесь тоже, если хотите познать блаженство соответствия слова и дела, мысли и слова... Мы стояли, разинув рот, и говорили, позевывая: «Да, ничего себе. Его от скуки слушать можно»... и руки наши по-прежнему были спрятаны в карманы. И вот... наконец, мы соблаговолили вытащить руки, чтобы... схватить его за горло и сказать ему: к[а]к ты смеешь, старик, так беспокоить нас? Какое ты имеешь право так долго думать, звать, кричать, будить? Как смеешь ты страдать? В 74 года это не полагается... И так дальше. Столь же торжественно и столь же глупо...

Т.е. не глупо, говорил я в тысячу раз сильнее и умнее, чем записал сейчас, но зачем? К[а]к хорошо я сделал, что не спросил себя: зачем? Какое это счастье! <...> Говорил я свою речь, говорил, и так мне жаль стало себя, Толстого, всех, — что я расплакался»[1].

И здесь мы наблюдаем рефлексии будущего поэта, переводчика и литературоведа на свой умственный потенциал в первоначальный период ведения дневника, видим стремление юноши самоопределиться в своих ценностных ориентациях.

Что касается особенностей творчества в юности, то миру известно множество персон, которые уже в юности были выдающимися поэтами, музыкантами, математиками и др. Творчество, создание принципиально новых откровений в искусстве и успехи в науке были бы невозможны в юности, если бы этот возраст не обеспечил потенциал умственного развития и ценностных ориентаций. В науке молодые люди овладевают системой развивающихся знаний; точными понятиями, образующими тезаурус направления, отрасли знания. В науке молодой ученый со страстью и смелостью может формировать свои гипотезы и свои системы понятий. Именно в юности человек не только обладает способностью *к усвоению* всего богатства знаний, систем и методов науки, но и может *пред-*

---

[1] *Чуковский К.И.* Дневник 1901—1929. — М., 1991. — С. 9—10.

видеть дальнейшие возможности движения знаний и *предлагать научно обоснованные идеи преобразования действительности в интересах общества.* Коэффициент полезной деятельности от участия молодежи в духовном производстве может оказаться значительным.

Очарование юности состоит не только в том, что молодой человек может войти в сферу духовной культуры и проявить себя в искусстве или науке — высших формах человеческих знаний. Очарование юности — в *смелых полетах* между реальным и воображаемым мирами, в *смелых философствованиях, сравнении несопоставимых объектов и идей.* При этом юность веселится над возможностью удачно умствовать, шутить, играть словами и мыслями. Это прекрасное свойство юности ведомо самой юности и представителям как старших, так и младших поколений, которые с восхищением наблюдают интеллектуальные проказы юных. Тому можно было бы привести множество примеров, которые развеселили бы и порадовали приобщенных к интеллектуальным проделкам, шуткам и играм юности.

Позволю себе привести произведение, посвященное измерению вещей молодого Даниила Хармса — одного из самых веселых и парадоксальных русских писателей XX столетия. Хармсу в это время — 24 года. Речь идет о понятии «вершок». Вершок — это русская мера длины, равная 4,4 см, применявшаяся до введения метрической системы.

Измерение вещей[1]

Ляполянов — За вами есть один грешок
вы под пол прячете вершок
его лелеите как цветок
в случае опасности дуете в свисток.

Друзья — Нам вершок дороже глаза
наша мера он отсчета
он в пространстве наша база,
мы бойцы прямых фигур.
К мерам житкости сыпучей
прилегаем эталон
сыпим слез на землю кучи,
измеряем лоб соседа,
(он же служит нам тетеркой)
рассматривая форму следа
меру трогаем всей пятеркой.
Любопытствуя больного
тела жар — температуру,
мы вершок ему приносим
из бульена варим куру.

[1] Сохранены авторские грамматика и пунктуация.

Ляполянов — Но физики считают вершок
устаревшей мерой.
Значительно удобней
измерять предметы саблей.
Хорошо также измерять шагами.

Профессор
Гуриндурин — Вы не правы, Ляполянов.
Я сам представитель науки
и знаю лучше тебя положение дел.
Шагами измеряют пашни,
а саблей тело человеческое,
но вещи измеряют вилкой.

Друзья — Мы дети в науке
но любим вершок.

Ляполянов — Смерть отсталым измереньям!
Смерть науки старожилам!
Ветер круглым островам!
Дюжий метр пополам!

Плотник — Ну нет,
простите.
Я знаю косую сажень
и на все ваши выдумки мне плевать!
Плевать, говорю, на вашу тетю
наукy.
Потому как сажень
есть косая инструмент,
и способна прилогаться
где угодно хорошо;
при постройке, скажем, дома
сажень веса кирпечей
штукатурка, да салома,
да тяжелый молоток.

Профессор
Гуриндурин — Вот мы
глядя в потолок
рассуждаем над масштабом
разных планов естества
переходящего из энергии
в основную материю,
под которой разумеем
даже газ.

Друзья — Наша мера нами скрыта.
Нам вершок дороже глаз.

Ляполянов — В самых маленьких частичках
в элементах,
ангелочках,

в центре тел,
в летящих ядрах,
в натяженьи,
в оболочках,
в ямах душевной скуки,
в пузырях логической науки
измеряются предметы
клином, клювом и клыком.

Профессор
Гуриндурин — Вы не правы Ляполянов.
Где же вы слыхали бредни
чтобы стул измерить клином,
чтобы стол измерить клювом,
чтобы ключ измерить лирой,
чтобы дом запутать клятвой.
Мы несем в науке метр,
Вы несете только саблю.

Ляполянов — Я теперь считаю так:
меры нет.
Вместо меры наши мысли
заключенные в предмет.
Все предметы оживают
бытие собой украшают.

Друзья — О,
мы поняли!
но все же
оставляем Вершок.

Ляполянов — Вы костецы.

Профессор
Гуриндурин — Неучи и глупцы.

Плотник — Я порываю с вами дружбу.

Всё.

Это произведение — тот пример интеллектуальной игры, который одного юношу повеселит и позабавит (а может быть, и вдохновит на подобную игру разума), а другого может оттолкнуть как лишенные здравого смысла бредни.

Уже в юности не каждый молодой человек открыт разнообразию возможностей интеллектуальных упражнений. Не каждый готов играть словами и мыслями, тем более если они не представляют собой последовательного изложения неких истин и правил. Для молодых людей, которые придерживаются консервативного знания и консервативных способов умственной деятельности, шутки, перемеживающиеся с серьезными мыслями, — сфера интеллектуального отчуждения. В этом случае описанные 22-летним Д. Хармсом «предметы и фигуры» в глазах интеллектуального негативиста выглядят как информационный шум и грязь.

В юности способные к тонкой рефлексии мыслители дают себе отчет о происходящей в голове путанице понятий[1]. Они могут быть обременены этими открытиями, но могут жить в ощущении счастья просто потому, что юны.

Позиции человека в сфере определения для себя содержания познавательной деятельности и в сфере ценностных ориентаций определяют его и как личность. Собственно в юности человек определяет для себя диапазон предметов и явлений, который может быть приемлемым для развития его самосознания и который будет выступать как *условие качества его уникальной жизни.*

§ 2. Особенности идентификации — обособления в контексте проблем личности

В юности идентификация и обособление обнаруживают себя в высшей степени — как в отдельных друг от друга проявлениях, так и во всех взаимодействиях.

Юность отличается постоянной внутренней готовностью к уподоблению себя значимому другому на основании эмоциональной связи с ним. Здесь ярко представлены *интроекция* (интериоризационная идентификация), которая обеспечивает вчувствование в другого, и *проекция* (экстрариоризационная идентификация), которая осуществляет перенос своих чувств и мотивов на другого. Идентификация может осуществляться как бессознательно, так и сознательно.

Способность к отождествлению в юности может иррадиировать подобно процессу возбуждения на все вокруг, начиная от родных и близких, от взрослых, сверстников и младенцев, от героев художественных произведений до предметов природы и рукотворных предметов. Иррадиация идентификации на весь окружающий социальный, природный и рукотворный мир дает возможность юному человеку развиваться, учась у самой жизни и у искусства.

Переживание психической или сущностной идентичности в юношеском возрасте развивает личность в высшей степени. Конечно, как писал Э. Эриксон, «в человеческой сущности есть многое, кроме идентичности»[2]. В каждом индивиде есть его «Я», есть самосознание, самостояние, потребность в свободе и многое другое. Но идентификация как способность отождествлять себя с другими и других с собой — бесценный дар, в развернутой форме отпущенный человеку. Особенно человеку с развитой способностью к рефлексии, сопереживанию, сочувствованию и вчувствованию.

---

[1] См.: *Толстой Л. Н.* Детство. Отрочество. Юность. — Л., 1966. — С. 306.

[2] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — С. 146.

Идентификация в юности принципиально отличается от *первичной идентификации* ребенка с матерью и отцом, которая в раннем возрасте осуществлялась на бессознательном уровне.

В юности вторичная идентификация происходит не столько на уровне бессознательного подражания, сколько через сложнейшие рефлексии и эмоции, когда бессознательное и сознательное подражания работают в тесном воссоединении.

Вторичная идентификация, произрастающая в юности, в развернутой форме обеспечивает субъекту присвоение себе свойств и качеств реального человека или персонажа художественного произведения.

Вторичная идентификация позволяет юноше преобразовать себя по образцу (эталон; идеальный образ; конкретный человек), когда высокая юношеская сензитивность к социальным образцам позволяет в высшей степени соответствия достигать самоотождествления с этим образцом. Идентификация развивает себя в целом ряде общераспространенных психических проявлений, таких, как *подражание*, *вчувствование*, *симпатия*, *психологическое заражение*, *проекция* и др. Все указанные психические проявления в юности характеризуются высокой сензитивностью. Обратимся к презентации основных проявлений идентификации.

Подражание — прежде всего действие, следование образцу. Подражание — один из путей усвоения общественного опыта и формирования собственной Я-идентичности. Подражание может быть направлено на животных, на явления и состояния природы. Человечество обозначило понятием «подражание» сущностные особенности искусства как средства познания и воспроизведения действительности. Так, уже в античном учении о подражании (мимесиса), особенно у Платона и Аристотеля, выражено представление об искусстве как о реализации посредством подражания чего-то уже присущего природе. Эта идея продолжала развиваться в философии возрождения и в более поздние исторические периоды. Подражание нередко рассматривается как принцип творчества в живописи, поэзии, сценическом искусстве. В юности подражание осуществляется как бессознательно, так и под контролем сознания и воображения. Подражание может быть направлено на действие, но может быть направлено и на результат действия, а также на сущностные черты другой личности.

Вчувствование — внерациональное включение в познание человеком внутреннего мира другого (человека, животного и даже растения или предмета, художественный объект, источник эстетического наслаждения). Вчувствование — всегда идентификация в сложной рефлексивной деятельности, в которой участвует весь культурный фонд человека. Юность отличается высокой готовностью к вчувствованию. Этому помогают воображение и мотивация к вчувствованию.

Сопереживание — способность переживать что-либо вместе с другим (другими), разделять чьи-либо переживания.

Сопереживая, человек эмоционально отзывается на состояния другого человека или животного. Сопереживание часто рассматривается как разновидность социальных, нравственных эмоций. Сопереживание осуществляется как на бессознательном, так и на сознательном уровне в форме сочувствия, сорадования, согоря. Сопереживание — всегда идентификация: в одних случаях со своими состояниями и побуждениями; в других — с состояниями и побуждениями другого человека. Разновидность сопереживания — симпатия, доброжелательное отношение к другому. Юность отличается высокой готовностью к сопереживанию.

Психологическое заражение — восприятие, присвоение чувств и мыслей от другого, присвоение свойств другого человека. Психологическое заражение — идентификация с теми свойствами, которые привлекают индивида своей эмоциональной силой воздействия. Психологическое заражение может происходить и от воспринимаемых эмоциональных состояний животных.

Особый случай психологического заражения — самоотождествление с агрессором. Такого рода психологическое заражение работает, согласно А. Фрейд, как механизм защиты: при столкновении с внешней опасностью субъект самоотождествляется с агрессором, приписывая себе сам акт агрессии, подражая физическому или моральному облику агрессора.

Предложенная интерпретация самоотождествления с агрессором носит односторонний характер. Реально психологическое заражение через самоотождествление с агрессором может происходить не только в связи с ограждением или предохранением индивида от посягательств, нападения, неприязненных или враждебных действий. Агрессивная модель поведения и агрессивная личность могут входить в ценностный мир субъекта как идеал, как достойный способ самопрезентации себя в мире.

Проекция — психологический механизм, заключающийся в бессознательном приписывании человеком имеющихся у него неосознаваемых мыслей, переживаний, личностных особенностей другому человеку.

Термин «самоотождествление проективное» (самоидентификация проективная) был введен М. Клейн для обозначения механизма образования фантазмов, при котором субъект помещает себя, целиком или частично, внутрь объекта для нанесения ему вреда, обладания или контроля за ним — этим термином она обозначает «особую форму самоотождествления, прообразом которой выступает агрессивное объективное отношение».

Проекция объяснялась З. Фрейдом как механизм психологической защиты от сознания присутствия у самого себя тех тенденций, которые приписываются другому.

Проекция присуща юности в высшей степени, так же как в этом возрасте человек погружен в рефлексии по своему поводу и по поводу взаимодействий с другими людьми. В юности человек склонен беспрестанно соотносить свои мотивы, потребности и личностные черты с мотивами, потребностями и личностными чертами других и осуществлять проекции своих особенностей на другого.

Формирование Я-идентичности в подростковом и юношеском возрасте традиционно объясняют сознательным решением определить для себя смысл жизни и личными обязательствами[1]. В теории идентичности Э. Эриксона предложено два измерения: наличие или отсутствие взятых на себя твердых обязательств и наличие или отсутствие личного кризиса.

Статус идентичности описывается в психологии несколькими вариантами состояний. Выделяют: ***устойчивую личностную идентичность*** — это «самоопределившиеся» и «предопределенные»; ***неустойчивую личностную идентичность*** — это «неопределенные» и «взявшие отсрочку». Эти статусы различаются тем, как сложились идентичности их обладателей[2].

Самоопределившиеся самостоятельно сформировали свои обязательства перед собой после периода активного принятия решений и преодоленного переживания кризиса.

Предопределенные пассивно (без критики и без переживания кризиса) приняли цели и ценности, предписанные другими, приняли конвенциальные ценности как свои.

Неопределенные не имеют сформированного чувства идентичности и пока не переживают кризиса, связанного с принятием решений.

Взявшие отсрочку пытаются найти свои собственные ответы на вопросы о том, каковы же должны быть обязательства перед собой, чтобы затем сделать самостоятельный выбор. Эта предложенная Дж. Марсия классификация, являясь условной моделью возможной идентичности в юности, продуктивна в том отношении, что показывает вариативность идентификаций в этом возрасте.

Личная идентичность — чувство тождественности или преемственности, в юности формируется под влиянием ценностных ориентаций в контексте всех звеньев структуры самосознания: 1) идентификация в отношении к себе телесному и духовному; 2) идентификация в контексте притязаний на признание во взаимоотношениях с другими людьми; 3) идентификация в контексте биологического пола и гендерных ролей; 4) идентификация в контексте психологического времени личности; 5) идентификация в контексте социального пространства личности.

---

[1] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис.

[2] Психологическая энциклопедия. — 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПБ., 2003. — С. 966—967.

Идентификацию в духовном отношении в контексте требований человека к самому себе и притязаний на признание среди других людей мы уже обсудили выше. Иные виды идентификации в юности требуют специального обсуждения.

Половая идентификация занимает особое внимание в юности. Здесь следует говорить о важности формирования ***половой идентичности*** — переживания и осознания своей половой принадлежности, физических, физиологических, психологических и социальных особенностей своего пола. Важное место занимает ***гендерная роль***, которая особенно тонко осваивается в юности. Социальные проблемы пола вызывают в юности ярко выраженный интерес, так как физическое созревание и психологическая готовность к половой идентичности взывают к ориентации в проблемах гендера[1], в проблемах освоения половой роли.

Обладая высокой сензитивностью к любым воздействующим на него условиям и обстоятельствам, молодой человек может подпасть в зависимость от людей, имеющих отклонения в психосексуальном развитии и поведении, и со свойственной юности способностью к идентификации перейти границы принятых в обществе норм. Мы не будем здесь обсуждать половые извращения и границы дозволенного. Но молодой человек должен для себя хорошо знать, что если он не имеет грубой врожденной патологии (например, грубые изменения в области гипоталамуса, приводящие к транссексуализму), то вернее идти путем, отпущенным природой и нормативными установлениями традиционных культур, иначе это — мерзость перед людьми и Богом. Мерзость — то, что вызывает отвращение. Библия увещевает и наставляет в этом отношении: «Не ложись с мужчиною, как с женщиною: это мерзость. И ни с каким скотом не ложись, чтоб излить семя и оскверниться от него; и женщина не должна становиться перед скотом для совокупления с ним: это гнусно. Не оскверняйте себя ничем этим...» (Третья книга Моисеева. Левит. 18:21—23).

Однако и нормально обусловленная половая идентификация как процесс физического, психического и социального созревания приносит в юношеском возрасте большое, тягостное напряжение и чувство тревоги.

Об особенностях половой идентификации как процесса развития личности весьма обоснованно и точно писал Э. Эриксон: «Когда юноша, физически созревший для деторождения, все же не способен любить так, чтобы чувствовать связь с другим человеком (это могут давать друг другу лишь люди с достаточно сформированной идентичностью), он не может последовательно прилагать

---

[1] Введение в гендерные исследования. Ч. I: учебное пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. — Харьков; СПб., 2001; Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. — Харьков; СПб., 2001.

усилия, чтобы быть родителем. Два пола, конечно, весьма различаются в этом отношении, как и отдельные индивиды, хотя общества обеспечивают различные возможности и устанавливают разные санкции, задавая границы, в пределах которых индивид должен заботиться о своих потенциальных возможностях — и о своей потенции. Психосоциальный мораторий, по-видимому, построен в режиме развития человека. Подобно всем "скрытым состояниям" в русле развития, замедление взросления может быть как пролонгировано, так и действенно и решительно интенсифицировано, что объясняет и совершенно особые человеческие достижения, и совершенно особые слабости в таких достижениях. Какими бы ни были частичные удовлетворения и частичные воздержания, характеризующие добрачную половую жизнь в разных культурах — удовольствие ли и гордость от мощной детородной активности без каких бы то ни было обязательств, или эротическое состояние без детородного завершения, или дисциплинируемое и самозабвенное замедление, — развитие "эго" использует психосексуальные силы юности для усиления стилевой определенности и идентичности. Здесь также человек никогда не является животным: даже тогда, когда общество содействует близости полов, оно делает это стилизованным способом. С другой стороны, сексуальный акт, говоря биологически, — это акт порождения потомства, и в любой социальной ситуации, которая в конечном итоге неблагоприятна для завершающей фазы порождения потомства и заботы о нем, существует элемент психобиологической неудовлетворенности, которую здоровые в других отношениях люди могут вытерпеть, так же как можно выдержать и все другие частичные воздержания, оказывающиеся для определенных периодов и в особых условиях благоприятными для целей формирования идентичности. У женщины, несомненно, эта неудовлетворенность играет намного бóльшую роль вследствие ее более глубокой включенности, физиологически и эмоционально, в половой акт как первый шаг в обязательство порождения потомства, о котором ей регулярно напоминает, телесно и эмоционально, ее ежемесячный цикл...

Различные препятствия для полного завершения юношеского полового созревания имеют множественные глубокие следствия, создающие важную проблему для дальнейшего проектирования»[1].

Далее Э. Эриксон с психоаналитических позиций указывает на возможные регрессивные возрождения более ранних стадий психосексуальности: инфантильной генитальной и психомоторной стадии с ее тенденцией к аутоэротической манипуляции, грандиозной фантазией и энергетичной игрой. «В молодости аутоэротизм, максимализм и стремление играть — все безмерно расширяется

[1] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — С. 255—256.

половой потенцией и локомоторной зрелостью и крайне усложнено тем, что мы вскоре будем описывать как новую историческую перспективу юношеского сознания»[1].

Психологи не перестают обсуждать проблему, которая определяет развитие чувства идентичности в юности. Э. Эриксон пишет: «Итак, чувство идентичности становится более необходимым (и более проблематичным) всюду, где бы ни предусматривала широкий ряд возможных идентичностей»[2]. Эта мысль подтверждает и наше понимание множественности происходящих в юности самоотождествлений, которые могут не только дополнять друг друга при развитии Я-идентичности, но и мешать гармоничному самоотождествлению. Чрезвычайно важно обрести в юности нормальную половую идентичность как полноценный аспект личной идентичности.

В юности идентификация личности, чувство тождественности со своим «Я» зависит и от того, как развивается у человека его личное ***психологическое время***. Позитивно оцениваемые воспоминания о личном прошлом, равно как и проекты, планы и надежды, связанные с будущим, свидетельствуют о существовании Я-идентичности в настоящем.

Э. Эриксон справедливо постулировал в качестве главной дилеммы юности интерактивный конфликт: «идентичность против диффузной идентичности». Поэтому-то так значимо в юности самоопределиться в отношении своего личностного психологического времени, особенно в отношении обязательств перед самим собой и их разумной проекции на будущее.

Идентификация в контексте ***социального пространства личности*** в юношеском возрасте особенно показательна: именно сейчас молодой человек выбирает для себя, какую идентичность он предпочтет. Многие выбирают позитивную, одобряемую обществом идентичность. Но есть и те, кто выбирает для себя негативную идентичность. Это подражание субъекту, негативно оцениваемому общественным мнением.

Возможны случаи и смены идентичности: отказ от прежней идентификации независимо от того, касается ли это самой личности, ее расовой или половой идентичности. Жизнь человека сложна. Идентичность — процесс и механизм, определяющий жизненный путь личности. Догадываясь об этом или глубоко понимая это, человек в своей юности пытается определить для себя, какой же идентификации он будет следовать, так как его Я-идентичность определяет его ценностные ориентации и судьбу.

Идентификация в юности имеет свои выраженные особенности: самоотождествление осуществляется в высшей степени как

---

[1] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — С. 256.
[2] Там же. — С. 259.

произвольный процесс, протекающий на сознательном уровне. Юноша стремится присвоить себе свойства и качества другого человека и преобразовать себя по его образцу. При этом самоотождествление осуществляется посредством ***обособления*** от других, нежелательных влияний и от некоторых нежелательных качеств, присущих самому человеку. Обособление — механизм, сопутствующий и содействующий идентификации. Обособление в юности может быть выражено в высшей степени. Юность отличается постоянной внутренней готовностью к обособлению от нежелательных влияний других людей. Обособление может осуществляться как бессознательно, так и осознанно.

Обособление, сопутствующее повседневной жизни субъекта среди других людей, соединенное с идентификацией в качестве механизмов, включенных в общение, придает общению естественность и обеспечивает перспективу успеха.

Крайняя степень обособления — отчуждение.

Отчуждение может принести как отдельной личности, так и обществу в целом непоправимый ущерб.

Способность к обособлению в юности, превращаясь в крайнюю форму — отчуждение, может иррадиировать подобно процессу торможения на других, начиная от родных и близких; от взрослых, сверстников и младенцев до одушевленной и неодушевленной природы. Иррадиация отчуждения на весь окружающий социальный, природный и рукотворный мир делает человека социально опасным.

Отчуждение опасно своей заразительностью. Отчуждение рождается в душе в ответ на отчужденные проявления другого, которые отторгаются, не принимаются человеком. Мятежный дух человека благодаря рефлексии содействует обособлению и утверждению человеком своего «Я». А. Камю писал: «Первое движение ума, скованное отчужденностью, заключается в том, что он разделяет эту отчужденность со всеми людьми, и в том, что человеческая реальность страдает в своей целостности от обособленности, отчужденности по отношению к самой себе и к миру. Зло, испытанное одним человеком, становится чумой, заразившей всех. В наших повседневных испытаниях бунт играет такую же роль, какую играет “cogito” в порядке мышления: бунт является первой очевидностью. Но эта очевидность извлекает индивида из его одиночества, она является тем общим, что лежит в основе первой ценности для всех людей. Я бунтую, следовательно, мы существуем»[1]. Если заражение способностью к идентификации помимо самоотождествления содействует социализации человека, развитию в нем Мы-идентичности, то заражение отчуждением творит отчуж-

---

[1] *Камю А.* Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. — М., 1990. — С. 134.

денных субъектов, а их множественность творит отчужденное общество индивидов.

Развитие идентичности определяют также сами условия. Исследуя развитие у молодежи чувства идентичности, Э. Эриксон пишет о том, что молодежь стремится научиться и идентифицироваться с новыми условиями — с искусностью изобретения, улучшением производства и уходом за механизмами. «Там, где молодежь лишена прав на такой технический опыт, она должна взрываться в мятежном движении; там, где она не одарена, она будет чувствовать отчуждение от современного мира до тех пор, пока технология и нетехнический интеллект придут к определенному слиянию»[1].

Здесь необходимо привести знаменательный труд С. Л. Рубинштейна, посвященный человеку в мире. В этом философском и глубоко психологическом произведении человек рассматривается как субъект жизни. С. Л. Рубинштейн заключает свою работу суждением о специфике человеческого существования и отношения человека к бытию: «Все мировоззренческие вопросы, ответ на которые определяет то, как человеку жить и в чем искать смысл своей жизни, при всем их неисчерпаемом разнообразии и богатстве сходятся в конечном счете в одной точке, в одном вопросе — о природе человека (что есть человек) и его месте в мире». С. Л. Рубинштейн рассматривает «проблемы истины, красоты и т. д. не "в себе", а как предмет отношения к ним человека. В этом заключается преодоление отчуждения, очеловечивание, осуществление связи с жизнью»[2].

Отчуждение может проявляться как позитивный и как негативный по своему результату механизм взаимодействия людей.

Отчуждение как *позитивно направленный на саму личность способ реагирования* позволяет человеку уберечь свою Я-идентичность, свое самоотождествление, когда есть реальная угроза вторжения в пределы личности, угроза сбить человека с толку, помешать ему сосредоточиться на важных мыслях и образах в момент творческого воспарения духа или в других значимых обстоятельствах. В этом случае отчуждение (обособление) выступает как социально приемлемая реакция защиты человеком своей идентичности.

Отчуждение как *негативно направленный способ реагирования* создает опасную ситуацию угрозы другому человеку.

Имея недостаточный опыт в чувстве меры, контролирующем возможные последствия от результатов проявления отчуждения, юноша может позволить себе проявление крайней степени агрессии — вербальной и действенной, которая может обернуться для него и других непоправимым несчастьем.

---

[1] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — С. 258.

[2] *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — С. 382.

В юности особенно ясно проявляются дефекты личности, склонной к отчуждению, выражаемому в предпосылках к антиобщественному поведению.

Для определенной категории людей, психологически готовой к преступлению, характерные причины противоправного деяния, *побуждаемые отчужденной позицией* в отношении к другому человеку и *собственной волей* преступника. Отчужденность от другого позволяет принятие криминальной цели и способа ее достижения.

Отчужденность как свойство личности может лечь в основу типологии криминогенности или патологии личности[1]. При этом ***личная отчужденность эквивалентна социальной отчужденности***.

Среди насильственных преступников существуют люди, у которых нарушение механизмов идентификации—обособления и несформированность ценностных ориентаций сочетаются с нарушением самоотождествления. Потребность утвердиться в собственном мнении как о лице, способном на агрессивный, «сильный» поступок, на рискованное опасное действие, толкает таких субъектов к грабежам, насилию, убийствам. Насильственные преступники формируют в себе способность к отчужденности для преодоления чувства постоянной неуверенности в себе, изматывающего чувства неполноценности, своей ничтожности и никчемности. «*Никто*» — парадоксально, что в значении существительного «никто» означает лицо, не имеющее веса в обществе, ничтожная личность. «*Ничто*» — также в значении существительного означает лицо, не имеющее никакой цены, лишенное серьезного значения.

У лиц, склонных к насилию, нет оснований для позитивного самоотождествления. Поэтому у них постоянная готовность избавиться от негативного чувства собственной неполноценности. Некоторые преступники объясняют тяжкое преступление как акт совершения «сильного поступка». Насильственные действия в этом случае работают на патологическое, асоциальное развитие самоотождествления и крайней степени отчужденности от других людей. Асоциальное самоотождествление придает насильнику-убийце искаженное чувство уверенности в собственном существовании, в определенности существования, не как «тварь дрожащая, а как право имеющее» существо[2]. Ф.М.Достоевский показал не только психологию отчуждения молодого человека, бывшего студента Родиона Раскольникова, но и психологию его возрождения, преобразования личности. Если роман начинается с указания на состояние отчужденности героя, на то, что «с некоторого времени он был в раздражительном и напряженном состоянии, похожем на

---

[1] Прикладная юридическая психология: учеб. пособие для вузов / под ред. А. М. Столяренко. — М., 2001. — С. 106—108; *Ясперс К.* Общая психопатология. — М., 1997. — С. 95—97, 160.

[2] *Достоевский Ф. М.* Преступление и наказание // Полн. собр. соч.: в 30 т. — Л., 1973. — Т. 6.

ипохондрию. Он до того углубился в себя и уединился от всех, что боялся даже всякой встречи»[1], то заканчивается роман уведомлением читателя о том, что «тут уж начинается новая история, история постепенного обновления человека, история постепенного перерождения его, постепенного перехода из одного мира в другой»[2].

Отчужденная личность, даже если речь не идет о злодее, нежелательна или даже неблагоприятна для общества. Исключение могут составлять лишь особо одаренные люди, отчужденные от других своей поглощенностью в творчество. В этом случае общество может оказаться готовым принять отчужденность гения. Во всех остальных случаях отчужденность не поощряется, она антисоциальна.

Анализ возможных осуществлений действий идентификации и обособления в юности показывает, сколь сложен и неоднозначен процесс идентификации—обособления. Идентификация и обособление выступают также и как механизм, содействующий развитию и бытию личности. При этом данный феномен имеет тенденции как к тонкому взаимодействию и взаимной коррекции, так и к взаимной необратимости — к расщеплению до уровня внеположенности, непересекающихся отдельно представленных свойств. Склонность к гиперболизированной идентификации в предельном выражении превращается в глупость; склонность к гиперболизированному отчуждению в предельном выражении превращается в кошмар и ужас для окружающих и самого отчужденного.

В юности идентификация и обособление функционируют в высшей степени, так как человек в этот период переживает так называемые высокие мировоззренческие чувства и вся сфера чувств отличается особой интенсивностью и яркой окрашенностью. Именно это обстоятельство создает реальные личностные проблемы человеку, планирующему свой жизненный путь, определяющему для себя ценностные ориентации и вступающему в межличностные отношения с миром людей.

§ 3. Самосознание в юности

В юности осознание человеком себя как индивидуальности, поиск и утверждение своей неповторимости и уникальности — одна из форм рефлексивной деятельности.

Самосознание в юности развивается особенно продуктивно, оно направлено на самого себя, глубоко интимно, в рамках всех пяти его звеньев: 1) *тело*, его особенности и состояния; «Я» — как более или менее устойчивая часть самосознания в той степе-

---

[1] *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание // Полн. собр. соч.: в 30 т. — Т. 6. — Л., 1973. — С. 5.

[2] Там же. — С. 422.

ни, в какой Я-концепция осознается; 2) *притязание на признание* своей уникальной сущности во всех возможных проявлениях — амбициях, поведении, чувствах, характере, в том числе в особенностях чувственной сферы и интеллекта, а также в особенностях самой личности; 3) *половая идентификация* как переживание и осознание своей половой принадлежности, физиологических, психологических и социальных особенностей своего пола; в норме — принятие необратимости своей половой принадлежности и удовлетворенность этим; 4) *психологическое время личности*[1] — переживание субъектом своего личного прошлого, настоящего и будущего, а также переживание расширенного времени как своего собственного: история человечества (и космоса) и перспективы развития человечества и его цивилизаций; 5) *социальное пространство личности* — пространство всех существующих объективно внешних реалий и реалий внутреннего пространства самой личности.

Все звенья самосознания — аспект, определяющий личностную идентичность.

В юности человек уже способен отдавать себе отчет в том, что он должен развивать свое самосознание, чтобы познать самого себя как индивидуальность, познать свое место среди других людей и множества разнообразных явлений и объектов в мире.

Юноша устремляется к самопознанию и самооценке. Он стремится сформировать представление о собственном «Я» и утвердить себя как личность.

Если мы говорили об отрочестве как возрасте напряженной внутренней жизни, заводящей подростка в глубины таинств его психики, то теперь следует сказать, что этот возраст был лишь преддверием к действительно безграничному по своему потенциалу внутреннему миру юноши. Многие молодые люди в юности обращают особое внимание к своей внутренней жизни, пытаясь постичь глубины своей души, своих неоткрытых еще возможностей и тайн.

Николай Бердяев в своей уникальной попытке к самопознанию исследовал тайну своего внутреннего мира: «Личность человеческая более таинственна, чем мир, ее тайна никому не известна до конца». Тайна личностных глубин не известна до конца самому человеку — носителю этой личности.

Опыт самопознания приводит к бесконечно сложным рефлексиям на условия пройденного жизненного пути, на «некоторые наследственные свойства характера кровной семьи», на свои особенные позиции в отношении к миру, к своей ближайшей среде, к обстоятельствам жизни и к самому себе. Воспоминания детства

---

[1] Это несколько иной аспект самосознания в сравнении с понятием К.Левина «временна́я перспектива». Термин К.Левина предложен для обозначения актуальных представлений субъекта о своем прошлом и будущем, которым придавалось определяющее значение.

и юности давали Н. Бердяеву возможность для самопознания своей личности.

Николай Бердяев писал: «Вспоминая себя мальчиком и юношей, я убеждаюсь, какое огромное значение для меня имели Достоевский и Л. Толстой. Я всегда чувствовал себя очень связанным с героями романов Достоевского и Л. Толстого, с Иваном Карамазовым, Версиловым, Ставрогиным, князем Андреем и дальше с тем типом, которого Достоевский назвал "скитальцем земли русской", с Чацким, Евгением Онегиным, Печориным и другими. В этом, быть может, была моя самая глубокая связь с Россией, с русской судьбой. Также чувствовал я себя связанным с реальными людьми русской земли: с Чаадаевым, с некоторыми славянофилами, с Герценым, даже с Бакуниным и русскими нигилистами, с самим Л. Толстым, с Вл. Соловьевым. Как и многие из этих людей, я вышел из дворянской среды и порвал с ней. Разрыв с окружающей средой, выход из мира аристократического в мир революционный — основной факт моей биографии, не только внешней, но и внутренней. Это входит в мою борьбу за право свободной и творческой мысли для себя. Я боролся за это с яростью и разрывал со всем, что мне мешало осуществлять мою задачу. Сознание своего призвания было во мне очень сильным. У меня было достаточно силы воли для осуществления своей задачи, и я мог быть свиреп в борьбе за ее осуществление. Но я не был человеком выдержанного стиля, я сохранил неопределенные противоречия, я не мог задержаться до конца на чем-либо ином. Я больше всего любил философию, но не отдался исключительно философии; я не любил "жизни" и много сил отдал "жизни", больше других философов; я не любил социальной стороны жизни и всегда в нее вмешивался; я имел аскетические вкусы и не шел аскетическим путем; был исключительно жалостлив и мало делал, чтобы ее реализовать. Я всегда чувствовал действие иррациональных сил в своей жизни. Я никогда не действовал по рассуждению, в моих действиях всегда было слишком много импульсивного. Я сознавал в себе большую силу духа, большую независимость и свободу от окружающего мира и в обыденной жизни часто бывал раздавлен беспорядочным напором ощущений и эмоций. Я был бойцом по темпераменту, но свою борьбу не доводил до конца, борьба сменялась жаждой философского созерцания. Я часто думал, что не реализовал всех своих возможностей и не был до конца последователен, потому что во мне было непреодолимое барство, барство метафизическое, как однажды было обо мне сказано. Если бы я был демократического происхождения, вероятно, был бы менее сложен и во мне не было бы некоторых черт, которые я ценю, но я больше сделал бы и дела мои были бы более сосредоточенными и последовательными. Если во мне был эгоизм, то это был скорее эгоизм умственного творчества, чем эгоизм наслаждений жизни, к которым я никогда не стремился. Я никогда не искал счастья. Во имя своего творчества я мог быть жестоким. В умственном творчестве есть этот элемент. Intellectuel, мыслитель, в известном смысле урод. Во мне всегда происходила борьба между охранением своего творчества и жалостью к людям. Нужно отличать "я" с его эгоистичностью от личности. "Я" есть первичная данность, и оно может сделаться ненавист-

ным, как говорил Паскаль. “Личность” же есть качественное достижение. В моем “я” есть многое не от меня»[1].

Н. Бердяеву повезло в том, что у него уже с детства было сильное *чувство призвания*. Он всегда чувствовал себя призванным к философии.

«Философские книги я начал читать до неправдоподобия рано. Я был мальчиком очень раннего развития, хотя и мало способным к регулярному учению. Я вообще всю жизнь был нерегулярным человеком. Я читал Шопенгауэра, Канта и Гегеля, когда мне было четырнадцать лет. Я нашел в библиотеке отца “Критику чистого разума” Канта и “Философию духа” Гегеля (третья часть “Энциклопедии”). Все это способствовало образованию во мне своего субъективного мира, который я противополагал миру объективному. Иногда мне казалось, что я никогда не вступлю в “объективный” мир. Каждый человек имеет свой особый внутренний мир. И для одного человека мир совсем иной, чем для другого, иным представляется. Но я затрудняюсь выразить всю напряженность своего чувства “я” и своего мира в этом “я”, не нахожу для этого слов. Мир “не-я” всегда казался мне менее интересным. Я постигал мир “не-я”, приобщался к нему, лишь открывая его как внутреннюю составную часть моего мира “я”. Я, в сущности, всегда мог понять Канта или Гегеля, лишь раскрыв в самом себе тот же мир мысли, что и у Канта или Гегеля. Я ничего не мог узнать, погружаясь в объект, я узнаю все, лишь погружаясь в субъект. Может быть, именно вследствие этих моих свойств мне всегда казалось, что меня плохо понимают, не понимают главного. Самое главное в себе я никогда не мог выразить. Это отчасти связано с моей скрытностью. Свои мысли я еще мог выражать, во всяком случае пытался выражать. Но чувства свои я никогда не умел выразить. Моя сухость, может быть, была самозащитой, охранением своего мира. Выражать свои чувства мешала также стыдливость, именно стыдливость, а не застенчивость. Мне всегда было трудно интимное общение с другим человеком, труден был разговор вдвоем. Мне гораздо легче было говорить в обществе, среди множества людей. С глазу на глаз наиболее обнаруживалось мое одиночество, моя скрытность вступала в силу. Поэтому я всегда производил впечатление человека антилирического. Но внутренний, невыраженный лиризм у меня был, была даже крайняя чувствительность и жалостливость. От соприкосновения же с людьми я делался сух. А. Жид в своем Journal пишет, что он плохо выносил патетическое и проявление патетизма в других людях его охлаждало. Это в высшей степени я могу сказать про себя. Я плохо выношу выраженный патетизм чувств. Иногда мне казалось, что я ни в ком не нуждаюсь. Это, конечно, метафизически и морально неверно, но психологически я это переживал. В действительности нуждался в близких и бывал им многим обязан. Для моего отношения к миру “не-я”, к социальной среде, к людям, встречающимся в жизни, характерно, что я никогда ничего не добивался в жизни, не искал успеха и процветания в каком бы то ни было отношении. Свое призвание я осу-

[1] *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). — М., 1990. — С. 37—38.

ществил вне каких-либо преимуществ, которые может дать мир "не-я". И меня всегда удивляло, что я какие-либо преимущества получал. Я никогда не пошевелил пальцем для достижения чего-либо. В отношении к людям у меня была довольно большая личная терпимость, я не склонен был осуждать людей, но она соединялась с нетерпимостью. Я делался нетерпим, когда затрагивалась тема, с которой в данный момент увязана была для меня борьба. Меня всегда беспокоило сознание, что недостаточна интериоризация, недостаточно развитие мира в себе, что необходима экстериоризация, действие во вне. По терминологии Юнга, я должен признать себя не только интервертированным, но и экстравертированным. Но вместе с тем я сознавал трагическую неудачу всякого действия во вне. Меня ничто не удовлетворяет, не удовлетворяет никакая написанная мной книга, никакое сказанное мной вовне слово. У меня непреодолимая потребность осуществить свое призвание в мире, писать, отпечатлеть свою мысль в мире»[1].

Мы обратились к юности выдающегося, весьма своеобразного, страстного и эмоционального философа, Николая Александровича Бердяева, не случайно. Его интересовали три проблемы — личность, свобода и творчество. Всю жизнь Н.А. Бердяев страстно размышлял о свободной личности и о ее способности к творчеству, всю жизнь он стремился осуществить свое призвание — запечатлеть свою мысль в мире.

В такой же благоприятной для развития своего самосознания среде жила еще одна благородная душа — русская аристократка, художница, известная своим девичьим дневником, который она вела на французском языке. Речь идет о Марии Башкирцевой, которая умерла — увы! — совсем юной — в 23 года. Ее дневник — памятник юной девушке, памятник труду, величию дара личности, таланту саморефлексий, самоанализа, самоуничижения, эгоцентризма и самообожания.

Родовитость и богатство Марии Башкирцевой содействовали раннему развитию ее таланта. Эта юная девушка писала, что она больше славы и бессмертия любила «искусство, музыку, живопись, книги, свет, платья, роскошь, шум, всякую погоду, спокойные равнины России и горы вокруг Неаполя, снег зимой, дождь осенью, весну с ее тревогой, спокойные летние дни и прекрасные ночи со сверкающими звездами»[2].

Мария Башкирцева с юных лет развивала свое дарование художника. Ее дневник насыщен переживаниями того, что для развития таланта художника нужна внутренняя и внешняя свобода, нужен постоянный тяжелый и вдохновенный труд. Дневник можно рассматривать как рефлексию на труд художника, который занят поиском своего пути в искусстве.

---

[1] *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). — М., 1990. — С. 43—44.

[2] *Башкирцева М.К.* Указ. соч. — М., 1991.

Ей восемнадцать лет.

«Четверг, 2 января. Чего мне страстно хочется, так это возможности свободно гулять одной, уходить, приходить, садиться на скамейки в Тюльери и особенно в Люксембургском саду, останавливаться у художественных витрин, входить в церкви, музеи, по вечерам гулять по старинным улицам, вот чего мне страстно хочется, вот свобода, без которой нельзя сделаться художницей. Думаете вы, что всем этим можно наслаждаться, когда вас сопровождают или когда, отправляясь в Лувр, надо ждать карету, компаньонку или всю семью?»[1].

Ей девятнадцать. Она нездорова, но жаждет успеха.

«Понедельник, 5 января. Ну! Дело плохо!

Я снова принимаюсь за работу, но так как я не открыто прервала ее, то чувствую вялость и небывалое бессилие. А выставка в Салоне приближается! Говорила обо всем этом с великим Жулианом, и мы оба, особенно он, согласны в том, что я не готова.

Итак, я работаю два года и четыре месяца, не вычитая ни потерянного времени, ни путешествия, это мало, но это и страшно много. Я недостаточно работала, я теряла время, я отдыхала, я... одним словом, я не готова. "Булавочные уколы сводят вас с ума, но сильный удар дубины вы можете перенести". Это правда. <...>

Вторник, 10 февраля. Имела длинное совещание с отцом Жулианом по поводу Салона; я представила два проекта, которые он находит хорошими. Я нарисую оба, это возьмет три дня, и тогда мы выберем. Я недостаточно сильна, чтобы блестяще выполнить портрет мужчины, сюжет неблагодарный, но я в состоянии выполнить лицо (разумеется, в натуральную величину) и нагое тело, что, как говорит Жулиан, кажется мне заманчивым, как всем, чувствующим свою силу. Этот человек забавляет меня, он построил на моей голове целую будущность, он заставит меня сделать и то, и это, если я буду умницей, а после нашего последнего разговора я умница. На будущий год это будет портрет какого-нибудь знаменитого человека и картина. "Я хочу, чтобы вы сразу выдвинулись из ряда". <...>

Суббота, 31 июля. Вчера начала мою картину. Это очень простая вещь по обстановке. Двое сидят под прекрасными деревьями, стволы которых поросли мхом, вверху картины есть просвет, и через него видна светлозеленая местность. Мальчик, лет десяти, сидит en face с учебною книгою в левой руке, глаза устремлены в пространство. Девочка, лет шести, одной рукой тянет его за плечо, а в другой держит грушу. Ее головка в профиль, и видно, что она зовет его.

Дети видны только до колен, так как все сделано в натуральную величину. <...>

Париж, Воскресенье 22 августа, 8 часов. Каким красивым и удобным кажется мне мой рабочий кабинет!

Прочитала все еженедельные иллюстрированные журналы и другие брошюры... теперь все по-прежнему, как будто бы я не уезжала.

---

[1] *Башкирцева М. К.* Указ. соч. — М., 1991.

Два часа пополудни. Утешаюсь мыслью, что мои огорчения по своим размерам равняются огорчениям всех других художников: ведь мне же не приходится выносить бедность и тиранию родителей, а на это всегда ведь жалуются художники. Выйти из моего положения я могу не талантом, а созданием чего-нибудь... гениального, но такие создания и у гениев являются не через три года учения, особенно теперь, когда столько талантов. У меня хорошие намерения»[1].

Страница за страницей дневника посвящены заветной цели — стать настоящим художником. Она и стала художником — тонким, проникновенным. Но жизнь отпустила ей мало времени. И, чувствуя надвигающийся конец, девушка пишет предисловие к своему дневнику. В этом обращении к читателю юная Мария выражает жажду жизни, жажду утвердить себя в своих амбициях быть художником и писателем. Она в ужасе перед возможным забвением, но она хочет утвердить себя как личность, которая была и которая жаждет остаться в памяти.

Обратимся к Предисловию Марии Башкирцевой, к ее ставшему знаменитым Дневнику.

«К чему лгать и рисоваться! Да, несомненно, что мое желание, хотя и не надежда, остаться на земле во что бы то ни стало. Если я не умру молодой, я надеюсь остаться в памяти людей как великая художница, но если я умру молодой, я хотела бы издать свой дневник, который не может не быть интересным. Но так как я сама говорю об издании, легко подумать, что мысль предстать на суд публики испортила, т.е. лишила эту книгу ее единственного достоинства; это наверное! Во-первых, я очень долго писала, совершенно об этом не думая; а потом — я писала и пишу безусловно искренне именно потому, что надеюсь быть изданной и прочитанной. Если бы эта книга не представляла точной, абсолютной, строгой правды, она не имела бы никакого смысла. И я не только все время говорю то, что думаю, но могу сказать, что никогда, ни на одну минуту не хотела смягчить того, что могло бы выставить меня в смешном или невыгодном свете. Да и наконец, я для этого слишком высоко ставлю себя.

Итак, вы можете быть вполне уверены, благосклонный читатель, что я вся в этих страницах. Быть может, я не могу представить достаточного интереса для вас, но не думайте, что это я, думайте, что это просто человек, рассказывающий вам все свои впечатления с самого детства. <...>

Когда я умру, прочтут мою жизнь, которую я нахожу очень замечательной (впрочем, иначе и быть не может). Но я ненавижу всякие предисловия (они помешали мне прочесть много прекрасных книг) и всякие предуведомления этих извергов издателей. Поэтому-то я и пишу сама мое предисловие: без него можно было бы обойтись, если бы я издавала все, но я желала бы ограничиться тем, что начинается с 18-летнего воз-

[1] *Башкирцева М.К.* Указ. соч. — С. 218—219; 227—228.

[2] Дневник Марии Башкирцевой был опубликован с самого начала — от ее двенадцатилетнего возраста.

раста[2]: все предшествующее слишком длинно. Итак, я даю вам заметки, достаточные для понимания дальнейшего: я часто возвращаюсь к прошедшему по поводу того или другого.

Если я умру вдруг, внезапно захваченная какой-нибудь болезнью... Быть может, я даже не буду знать, что нахожусь в опасности,— от меня скроют это. А после моей смерти перероют мои ящики, найдут этот дневник, семья моя прочтет и потом уничтожит его, и скоро от меня ничего больше не останется, ничего, ничего, ничего! Вот что всегда ужасало меня! Жить, обладать таким честолюбием, страдать, плакать, бороться и в конце концов — забвение <...> забвение, как будто бы никогда и не существовал. <...>

Если я и не проживу достаточно, чтобы быть знаменитой, дневник этот все-таки заинтересует натуралистов: это всегда интересно — жизнь женщины, записанная изо дня в день, без всякой рисовки, как будто бы никто в мире не должен был читать написанного, и в то же время с страстным желанием, чтобы оно было прочитано; потому, что я вполне уверена, что меня найдут симпатичной; и я говорю все, все, все.

Не будь этого — зачем бы... Впрочем, будет само собой видно, что я говорю все.

Париж, 1 мая 1884 г.»[1].

Рефлексии на свою личность в юношеские годы Николая Бердяева и дневники юной Марии Башкирцевой раскрывают напряженность внутренней жизни аристократической молодежи России. «Самопознание», опыт философской автобиографии Николая Бердяева, как и Дневник Марии Башкирцевой, показывает, сколь велик потенциал внутреннего мира юности. Оба созидают свою личность, мучительно всматриваясь в свое «Я», которое предстает как «акт познания и предмет познания». Николай Бердяев утверждает: «Моя личность не есть готовая реальность, я созидаю свою личность»[2]. Мария Башкирцева утверждает себя, свою творческую сущность через свое творчество. Она удручена своей немощностью.

«Воскресенье, 12 октября 1884 г. Я уже не могла выйти.

Я совсем больна, хотя и не лежу.

О, Боже мой, Боже мой! А моя картина, моя картина! Моя картина!»[3].

Мария Башкирцева умерла 31 октября 1884 года...

Безусловно, не всякий молодой человек столь одарен и не всякий готов к столь высокой рефлексии на себя. Обычно к столь глубокой рефлексии способны юноши и девушки из интеллигентных, традиционных семей, где существуют условия для духовно-

---

[1] *Башкирцева М. К.* Указ. соч. — С. 19—20.

[2] *Бердяев Н. А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). — М., 1990. — С. 297.

[3] *Башкирцева М. К.* Указ. соч. — С. 319.

го развития. Но это могут быть и молодые люди, которые, обладая уже сформированной внутренней позицией по отношению к значению для себя тонкой рефлексии, уже осознали свою неповторимую индивидуальность и одновременно свою ответственность за себя, за близких и все человечество. Эти юноши и девушки открывают для себя, что ***быть личностью — это миссия человека***, его предназначение к поиску и реализации своих потенциальных возможностей.

Юности вообще свойственно планировать свое будущее.

Притязания на признание в юности, конечно же, как и в отрочестве, направлены на реализацию себя в сфере физического, умственного и личностного развития. На фоне более высокого уровня умственного развития и более тонкой рефлексии юноши и девушки учатся достигать успехов, утверждая себя в спорте, познании, творчестве и в развитии своей неповторимой индивидуальности.

Притязание на признание в юности распространяется на все стороны жизни: от сферы физической и личностной до сферы социальных отношений людей. В юности пробуждается потребность утвердить свое ***чувство достоинства***, ***потребность в самостоянии***.

Помимо возвышенных устремлений юность имеет множество новообразований, отвлекающих от реализации потребности к духовному росту. Это, во-первых, повышенная сензитивность к чувственным переживаниям, связанным с восприятием представителя другого пола, с легким прикосновением, с бессознательным влечением. Это, во-вторых, юношеский гедонизм, стремление к удовольствию, наслаждению от всего, что питает чувственность. Юношеские чувственные переживания волнуют, пугают и утомляют своими неожиданными проявлениями. Следствием этих возрастных побуждений является то, что часть молодежи уходит в сферу, где реализует свои природно-развивающиеся страсти. Эти и другие причины рассеивают в юности потенциальную возможность развиваться как личность.

Не каждый из юных сосредоточен на стремлении развить в себе позицию личности, способной к самостоянию и развитию своей уникальности.

Все звенья самосознания в реальных обстоятельствах индивидуальной жизни наполняются теми социально значимыми ценностями, которые определяют затем выбор человека в обыденной или экстремальной жизненной ситуации. Этот выбор делается однако не только по ценностной ориентации, не только по мысли, но и по страсти.

Н. Бердяев писал о том, что мир не есть мысль. «Мир есть страсть и страстная эмоция». В этом утверждении есть своя правда.

В юности страстные желания могут довлеть над провозглашаемыми ценностными ориентациями. Такие человеческие чувства,

как *любовь*, *страсть к свободе*, *страсть к сластолюбию*, а также *амбиции*, *алчность*, *ненависть*, *зависть*, *ревность* и др., могут возобладать над личностью, и несчастный непостижимым для себя образом преступает черту дозволенного. Страсть может настолько овладеть всем полем сознания, что молодой человек оказывается заложником тирании этой неотвратимой силы. Человеческая натура не всегда может следовать за здравым смыслом, ценностями и законом.

Особенно склонна к срывам молодежь. Именно в юности чаще всего происходит обострение криминогенных срывов.

В юности человек нуждается в особом самоконтроле. Пафос свободы личности как раз состоит в понимании своих *обязанностей* и *ответственности*. «Только ответственный — свободен и только свободный — ответственен»[1] — писал Н.А. Бердяев. В юности человек должен научиться быть господином самого себя, господином своих страстей.

Безусловно, чтобы быть господином самому себе, следовало бы решить для себя задачу, которую перед собой с древних времен ставило человечество: «Познай самого себя». Но как может решить эту задачу юноша, если многоопытные философы сознаются в непостижимости потенциала отдельной личности: ведь личность человеческая более таинственна, чем мир?

А. Камю писал о том, что человеческая натура не может стать «такой же устойчивой и ясной, как сам закон... в этом случае она превратилась бы в натюрморт»[2]. Тем самым А. Камю выражает не только понимание человеческого бунта, но и «путь племени Каина»[3].

Человека, особенно в юности, раздирают возвышенные мечты, плотские страсти, неадекватные желания. Выбрать свой путь, не сойти с дистанции — основная задача в юности. Знаменитое «здесь и теперь», как пронзительное желание чего-либо, особенно важно уметь отрефлексировать на всю протяженность своей уникальной жизни. Именно в юности поведение, выбор, психическое состояние могут перестать зависеть от опыта, надежд и перспективных планов, ради страсти, требующей своей реализации «здесь и теперь».

Когда мы анализируем те или иные поступки литературных героев или реальных людей, мы можем интеллектуально и эмоционально идентифицироваться с этими персонажами. Однако, когда речь идет о собственном проявлении в контексте реальной

---

[1] *Бердяев Н.А.* Философия свободы. — Харьков; М., 2002. — С. 464.

[2] *Кестлер А.*, *Камю А.* Размышляя о смертной казни. — М., 2003. — С. 154.

[3] *Камю А.* Бунтующий человек: Философия. Политика. Искусство. — М., 1990. (Библейская история: Каин убил своего брата Авеля, за это на него пало Божье проклятье. Каин считается первым человекоубийцей.)

ситуации, человек должен уметь владеть своими страстями, должен быть ответственным за себя в каждый момент своей жизни. Именно в юности человек делает один из принципиально значимых для себя выборов: *следовать сформулированным для себя ценностям*, прилагая для этого всю свою волю, все душевные силы, или следовать велению возникающих страстей.

В юности человек способен дать себе отчет в том, на какой стадии моральных ориентаций ему следует находиться: *стадии аномии*, когда отсутствуют определенные нормы и ценности, регулирующие нормативное поведение человека; *стадии гетерономии* (или конвенциональной морали); *стадии автономии*, когда личность способна самостоятельно создавать или выбирать моральные правила для своих ориентаций в жизни.

Реально в юности *моральное сознание* обеспечивает ориентации на все явления жизни и на выбор *стиля поведения. Нравственно-положительные проявления* личности столь же значимы, как и ее *нравственно-отрицательные проявления.* Это значит, что молодой человек должен понимать, что его ориентирами могут быть выбраны как ***моральные ценности***, так и их антипод — ***аморализм***.

Психология человека такова, что собственные неблаговидные поступки он умеет для себя самого оправдательно объяснить или искренне забыть. Кроме того, аморализм может состоять в специальном «конструировании дескриптов аморализма», когда на одно суждение в пользу морального поведения дается несколько обоснований против[1]. Человеческое существо хитроумно в своем потенциале к тонким рефлексиям на многообразие обстоятельств жизни. Юноше предстоит выбрать для себя позиции морального сознания.

Самосознание в юности может быть столь глубоким и совершенным, что молодой человек может не только осознавать все свои сильные и слабые стороны, но и регулировать свои побуждения и страсти, тем самым как человек бесконечно возвышаясь над всеми другими существами, живущими на земле.

Именно благодаря этому он — личность.

* * *

Юность — период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны — от 16—17 до 21—25 лет). Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного подростка, притязающего на взрослость, до действительного повзросления и реальной самоактуализации.

В юности у молодого человека возникает проблема *выбора жизненных ценностей*. Юность стремится сформировать внутреннюю

---

[1] *Хвостов А.А.* Моральное сознание личности: структура, генезис, детерминанты. — М., 2005. — С. 28—33.

позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно ищет свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет границы добра и зла до предельного диапазона и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, низменного, злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, в падении и возрождении — во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека.

Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям. Выбор внутренней позиции — весьма многотрудная духовная работа. Молодому человеку, обратившемуся к анализу и сопоставлению общечеловеческих ценностей и своих собственных склонностей и ценностных ориентаций, предстоит сознательно разрушить или принять исторически обусловленные нормативы и ценности, которые определяли его поведение в детстве и отрочестве. Кроме того, на него обвально наступают современные идеи государства, новых идеологов и лжепророков. Он выбирает для себя неадаптивную или адаптивную позицию в жизни, при этом считает, что именно избранная им позиция является единственно для него приемлемой и, следовательно, единственно правильной.

Как бы страстно ни была направлена юность на поиск своего места в мире, сколь бы ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает — еще нет опыта реальной практической и духовной жизни среди близких и других людей («Если бы молодость знала...»). Кроме того, именно в юности по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу. Это стремление может затмевать ум и чувства, несмотря на понимание, знания, убеждения и уже сформированные ценностные ориентации молодого человека. Юность — период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку.

Юность — период, когда молодой человек продолжает рефлексировать на свои отношения с семьей в поисках своего места среди близких по крови. Он проходит через обособление и даже отчуждение от всех тех, кого любил, кто был ответствен за него в детстве и отрочестве. Это уже не подростковый негативизм, а часто лояльное, но твердое отстранение родных, стремящихся сохранить прежние непосредственные отношения с вырастающими

сыном или дочерью. Хорошо для всех, если в конце своего борения юноша или девушка возвратятся обновленными духовно с любовью и доверием к своим близким. Если они смогут занять позицию взрослого и ответственного человека.

Юность — период, когда молодой человек ценит свои рефлексивные упражнения, содержанием которых являются он сам, его друг, его девушка, все человечество. Юноша и девушка — каждый сам по себе — стремятся к идентификации с собой, со сверстниками того же пола, а также друг с другом. В этом возрасте юность готова пережить чувство первой любви. У каждого она индивидуальна не только по времени проявления (по возрасту), но и по силе ее переживания. Одни испытывают глубокое чувство, другие — поверхностные эмоции. Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в перипетиях любовных отношений, в какой мере достойно он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в любви. Многое при решении проблем зависит от меры развития нравственного самосознания.

Начав в отрочестве созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних — это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других — выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития отчужденной и асоциальной личности.

Юноша продолжает открывать через постоянные рефлексии свою ускользающую, как и в отрочестве, сущность. Он остается легкоранимым — ироничный взгляд, меткое слово другого человека могут разом обезоружить молодого человека и сбить с него так часто демонстрируемый апломб.

Лишь к концу юношеского возраста молодой человек начинает реально овладевать защитными механизмами, которые не только позволяют ему внешне защищать себя от стороннего вторжения, но и укрепляют его внутренне. Рефлексия помогает предугадать возможное поведение другого и подготовить встречные действия, которые отодвинут безапелляционное вторжение; занять такую внутреннюю позицию, которая может защитить больше, чем физическая сила. В этот период жизни человек решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Юность — чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек может завершить этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития

способности к рефлексии и духовности. Взрослый человек может остаться в психологическом статусе подростка.

Юность — период жизни человека между отрочеством и взрослостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

В юности получает новое развитие механизм идентификации — обособления. Именно в юности обостряются способности к вчувствованию в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Именно поэтому юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в своем отношении и понимании искусства. Идентификация утончает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее.

В то же время именно в юности обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексии укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровнях общения.

Идентификация — обособление в юности имеет свою специфику: юноша одновременно «горячее» и «холоднее», чем человек в других возрастных периодах. Это проявляется в непосредственном общении с другими людьми, с животными, с природой. На том и другом полюсе добра и зла, идентификации и отчуждения доминирует молодежь. Это пора возможной безоглядной влюбленности и возможной неудержимой ненависти. Любовь — всегда идентификация в высшей степени. Ненависть — всегда отчуждение в крайней степени. Именно в юности человек погружается в эти амбивалентные состояния. Именно в юности происходит восхождение человека до высочайшего потенциала человечности и духовности, но именно в этом возрасте человек может опуститься и до самых мрачных глубин бесчеловечности.

Пройдя путь первого рождения личности и ее существования, не выходящего за пределы непосредственных связей людей, подросток, вырастая из детства и трепетно входя в период юности, обретает возможность второго рождения личности. Юношество самоуглубленно развивает в себе рефлексивные способности. Раз-

витая рефлексия дает возможность для тонкого вчувствования в собственные переживания, побуждения, взаимодействующие мотивы и одновременно для холодного анализа и соотнесения интимного с нормативным. Рефлексии выводят молодого человека за пределы его внутреннего мира и позволяют занять позицию в этом мире. Именно в этом возрасте человек либо обращается к нравственному цинизму, становясь «нравственным пылесосом», либо начинает сознательно стремиться к духовному росту, к построению жизни на основе понятия традиционных и новых нравственных ориентаций. Между тем в юности углубляется разрыв между молодыми людьми в сфере ценностных ориентаций и притязаний на признание, в способности к рефлексии и в сфере других особенностей, характеризующих личность.

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Поиск профессии — важнейшая проблема юности. Знаменательно, что в юности некоторая часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как к предстоящей деятельности. Эта категория людей стремится научиться оказывать влияние на других и для этого изучает социальные процессы, сознательно рефлексируя на них.

Юноша несет в себе чувство личности и стремится предстать перед другими и сáмим собой как личность в ситуациях горячечных молодежных споров и в ситуациях выбора линии поведения и совершаемого поступка. Юность, обретая потенциал личности, входящей в пору второго рождения, начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). Эта независимость приносит сильнейшие переживания, захлестывает эмоционально и создает огромное количество проблем. Для того чтобы дойти до понимания относительности любой независимости, для того чтобы ценить родственные связи и авторитет опыта старшего поколения, юности предстоит духовный путь библейского блудного сына через трудные, непереносимо тяжелые переживания отчуждения от круга значимых людей, через глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей к возвращению в новой ипостаси — теперь уже в качестве взрослого, способного проидентифицировать себя со значимыми близкими и теперь уже окончательно принять их как таковых. Именно взрослый, социально зрелый человек обладает определенным постоянством мировоззрения, ценностных ориентаций, органически сочетающих в себе не только независимость, но и понимание необходимости зависимости — ведь личность помимо неповторимости, уникальности несет в себе и бытие общественных отношений.

ПРОГРАММА КУРСА

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Пояснительная записка

Программа по возрастной психологии построена с учетом новейших достижений в области психологии и смежных наук.

Общие задачи программы: 1) представить онтогенетический путь человека как социального индивида и личности, выявить общие закономерности развития, жизни, деятельности и угасания человека в плане его психической активности; 2) показать закономерности проявлений и переживаний человека в обыденной жизни, в экстремальных ситуациях.

Программа предназначена для студентов психолого-педагогических факультетов педагогических университетов. Максимальное внимание уделяется освещению наиболее актуальных проблем возрастной психологии. В структуре программы учтена также степень разработанности отдельных проблем.

Основное содержание программы определяется теорией психического развития, которая опирается на положение о «социальном наследовании» психических свойств и способностей, об активном «присвоении» индивидом материальной и духовной культуры, созданной человечеством.

Основная задача программы — раскрыть определяющие закономерности психического развития в его связи с воспитанием и обучением, дать представление о важнейших этапах психического развития, возрастных и индивидуальных особенностях психики человека.

В первом разделе («Феноменология развития») рассматриваются принципиальные проблемы психического развития человека. Задачи теоретической части этого раздела следующие: раскрыть наиболее общие закономерности психического развития; показать, что при всей важности биологических предпосылок в норме формирование психических качеств личности необходимо рассматривать как результат условий жизни и воспитания, как результат деятельности, направленного обучения и места человека в системе общественных отношений; раскрыть диалектику возникновения, развития и разрешения противоречий, которые являются движущей силой генезиса психики.

Важно достичь понимания того, что в равные промежутки психика проходит неодинаковые «расстояния» в развитии и угасании, претерпевает различные качественные преобразования в зависимости от физического самочувствия, социального статуса и мотивации человека. Необходимо получить представление о том, что социальная ситуация развития и бытия личности влияет на внутреннюю позицию и поведение человека.

Знакомство с этим разделом должно способствовать формированию у студентов научного подхода к изучению закономерностей психического развития, созданию основы для понимания других разделов программы.

Следующие разделы посвящены психологическим особенностям развития человека на этапах онтогенеза.

Основной акцент в этих разделах программы делается на чрезвычайной значимости усвоения в раннем онтогенезе социального опыта в эмоциональном, сенсорном, умственном и речевом развитии. При этом необходимо раскрыть специфику ведущего вида деятельности, показать закономерности его развития. Следует выделить те специфические новообразования в психических процессах и свойствах личности, которые формируются в разных видах деятельности.

Давая характеристику личности человека на разных этапах онтогенеза, нужно учитывать особенности социальной ситуации его бытия и развития. Человек рассматривается в двух исторически свойственных ему ипостасях: как социальная единица и как уникальная личность.

Специально рассматриваются исторически обусловленные реальности существования человека: предметный мир, природа, образно-знаковые системы, социальное пространство, в которые человек входит с момента рождения (осваивает их в процессе своего развития и бытия). Особая реальность существования человека — реальность его внутреннего мира. Показано, что реалии существования человека определяют особенности развития его самосознания.

Вместе с тем какими бы ни были условия, определяющие закономерности развития, жизнь человека от рождения до угасания хотя и может рассматриваться в рамках общих закономерностей развития, описанных возрастной психологией, но в действительности уникальна, и каждый человек имеет право рассчитывать на индивидуальное бытие и понимание своей уникальности.

Раздел I. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

Предмет возрастной психологии. Возрастная периодизация: детство (младенчество, ранний и дошкольный возраст, младший школьный возраст); отрочество; юность; взрослость; поздний (пожилой и старческий) возраст. Основные проблемы возрастной психологии как науки.

1. Факторы, определяющие психическое и личностное развитие. Основные закономерности психического развития. Психическое развитие и формирование личности человека. Роль воспитания в формировании личности. Значение внутренней позиции для развития личности. Феноменология человека: стремление к развитию и покою (стереотипизация); бытие в двух ипостасях (социальная единица и уникальная личность); мир вещей, мир знаков, мир духа.

1.1. ***Условия психического развития.*** Исторически обусловленные реальности существования человека. Реальность предметного мира. Реальность образно-знаковых систем. Природная реальность. Реальность социального пространства. Реальность внутреннего пространства личности.

Значение социальных условий. «Присвоение» общественного опыта как специфическая особенность психического развития человека.

Место человека в системе общественных отношений: родина, национальная принадлежность, место проживания (природа, город, село,

хутор и т.д.), семья, воспитательно-учебные заведения, ближайшее окружение, средства коммуникации. Человек как элемент космоса и продукт исторического развития. Влияние социальных процессов на человека как социальную единицу и личность.

Психическое развитие и деятельность. Социально организованная деятельность как основа, средство и условие развития человека. Ориентировочная часть деятельности и ее роль в освоении нового опыта.

Гипотеза о происхождении внутренней психической деятельности из деятельности внешней (интериоризация). Ее научное обоснование.

Значение различных видов деятельности в психическом развитии. Ведущая деятельность и формирование психических процессов, личностных образований.

Психическое развитие и общение. Обусловленность психического развития характером общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Основные виды общения ребенка со взрослыми. Ребенок, подросток, юноша в группе сверстников. Общение взрослых.

Психическое развитие и обучение. Роль обучения и воспитания в психическом развитии на разных этапах онтогенеза.

Обучение и усвоение опыта и знаний. Диалектическая взаимосвязь обучения и развития. Условия оптимизации обучения. Обучение и сензитивные периоды развития психики. Понятие зоны ближайшего развития. Роль обучения в формировании психических функций (*Л. С. Выготский*).

Проблема взаимосвязи обучения, усвоения и развития в современных психологических теориях.

Возрастная периодизация психического развития. Понятие возраста в психологии. Критерии возрастной периодизации. Возраст, физическое и психическое развитие. Проблема уровней психического развития. Позитивные достижения и негативные образования. Общественно-исторический характер длительности детства. Социальная ситуация как основная характеристика уровня развития. Календарный возраст и уровни развития. Возрастные и индивидуальные особенности личности. Индивидуальные различия на разных этапах психического развития.

1.2. ***Предпосылки психического развития.*** Генотипические особенности, прирожденное свойство организма и процессы созревания как предпосылки психического развития. Физйческая и психическая активность. Сгущение и паузы. Взаимодействие биологического и социального факторов. Социальное наследование. Социальные условия и возраст. Закономерности развития.

2. Механизмы развития и бытия личности. Идея «присвоения» человеком своей всесторонней сущности. Личность — результат общественных отношений, «производимый» общением, деятельностью и ценностными ориентациями.

История развития высших психических функций (*Л. С. Выготский*).

Человек, становящийся самим собой через других.

Механизмы развития человека как личности.

2.1. ***Идентификация как механизм социализации и индивидуализации личности.*** Эволюция механизма идентификации в животном мире. Бессознательная идентификация в форме имитации, подражания и т.д. Осо-

знанная идентификация. Идентификационные отношения матери и младенца. Межличностная идентификация: онтогенез и бытие. Идентификация как позиция в межличностных отношениях человека с человеком.

Первое рождение личности через «присвоение» структурных звеньев самосознания как ценностных ориентиров. Идентификация с именем, с полом, с эталонами общественно одобряемого поведения, с образом «Я» в прошлом, настоящем и будущем, с общественными ценностями, которые обеспечивают бытие личности в социальном пространстве прав и обязанностей.

Второе рождение личности через построение личностных смыслов. Самостоятельность как активная воля, организованная мировоззрением. Идентификация с собственными ценностными ориентациями, построенными на мировоззрении. Идентификация в искусстве и реальных межличностных отношениях. Идентификация как механизм индивидуализации личности, ее развития и бытия.

2.2. *Обособление как механизм социализации и индивидуализации личности.* Эволюция механизма обособления в животном мире. Бессознательное обособление в форме агрессии, негативизма, психологического «ухода» и т.д. Осознанное обособление. Обособление ребенка матерью. Межличностное обособление: онтогенез и бытие.

Обособление как позиция в межличностных отношениях. Обособление как механизм индивидуализации личности, ее развития и бытия. Феномен отчуждения.

2.3. *Взаимодействие идентификации и обособления.* Идентификация как механизм усвоения конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе. Обособление как механизм индивидуализации личности. Эмоциональный, когнитивный и поведенческий уровни идентификации и обособления.

Идентификация и обособление — равноценно значимые и диалектически противоречивые элементы единого механизма, развивающего личность и делающего ее психологически свободной.

Личностные характеристики, связанные с превалирующим механизмом пары «идентификация—обособление».

Направления развития индивида в зависимости от взаимодействия идентификации и обособления на бессознательном и сознательном уровнях. Асоциальность крайнего выражения каждого члена пары.

Относительная самостоятельность механизма идентификации-обособления от социальных ожиданий и контекста ситуации.

3. Индивидуальное развитие личности. 3.1. *Внутренняя позиция и развитие личности.* «Внутреннее через внешнее» (*С.Л. Рубинштейн*). Внутренняя позиция личности. Развитие внутренней позиции в процессе онтогенеза. Проблема личностного роста. Отношение к себе как к самоценной личности. Система личностных смыслов. Чувство личности. Внутренняя потребность развить в себе познавательные способности, сознание, самосознание, нравственные ориентации и духовность. Самосознание как ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов.

Развитие самосознания. Личность — субъект — самосознание. Потребностно-эмоциональная и волевая сферы личности.

Структурные звенья самосознания в онтогенезе личности.

Самосознание в условиях разных исторически обусловленных систем. Индивидуальное бытие личности.

Развитие позитивного и действенного отношения к близким людям, человечеству и природе. Негативная позиция.

Мировоззрение личности.

3.2. *Социальная единица и уникальная личность.* Индивидуальное бытие общественных отношений. Структура самосознания.

Имя собственное, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека. Имя в истории культуры и этноса.

Притязание на признание. Позитивные достижения. Депривация реализации потребности на признание и эмоциональное напряжение, фрустрации, аффекты. Негативные образования личности (лживость, завистливость, агрессивность, неуверенность в себе, пассивность, конформность). Обусловленность притязаний на признание исторической эпохой и этнической принадлежностью.

Половая идентификация. Ценностные ориентации человека на свой пол как на социальную роль. Сексуальное поведение. Психологическое признание идентичности своему полу в физическом, социальном и психологическом планах. Обусловленность половой идентификации историей этноса.

Психологическое время личности. Соотнесение себя в трех временах индивидуальной жизни: прошлом, настоящем и будущем. Прошлое, настоящее и будущее своего этноса, государства, человечества. Значения и смыслы, которые придает личность своему существованию на земле. Перспективы жизни, которые формирует человек для своего индивидуального жизненного пути. Психологическое время и индивидуальный путь в жизни.

Социальное пространство личности. Вхождение человека в социальное пространство прав и обязанностей. Нравственное чувство, совесть, резюмирующиеся в житейских отношениях людей в значениях и смыслах понятия «должен». Чувство долга как высшее достижение духовной культуры человечества. Права и обязанности в их единстве и противоположности.

Социальное пространство как феномен культуры. Социальное пространство личности — условие развития и бытия человека. Значение и смысл прав и обязанностей в индивидуальном сознании человека.

Позитивные достижения и негативные образования, закономерно формирующиеся в процессе онтогенеза человека как личности.

3.3. *Фактор места как условие развития личности.* Гипотеза спонтанного взаимодействия генотипа и социальных условий в процессе индивидуального развития человека (*Ж. Пиаже*).

Возрастная сензитивность к социальным условиям. Внешний фактор места в системе общественных отношений и особенности развития личности.

Внутренняя позиция личности по отношению к внешнему фактору места. Два способа существования человека и два отношения к жизни (*С. Л. Рубинштейн*).

Стихийное формирование и сознательный путь личности.

Социальная ситуация детства. Общая характеристика детства. Сгущения и паузы в развитии. Историческая и онтогенетическая обусловленность границ детства.

1. Младенчество. Основные достижения: чувство доверия к человеку — условие вхождения в мир человеческих отношений; прямохождение; начало понимания речи.

1.1. *Новорожденность.* Предпосылки и условия психического развития новорожденного. Врожденные особенности и тенденции развития. Безусловные рефлексы и их значение для развития ребенка. Особенности развития органов чувств. Значение упражнения органов. Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления.

1.2. *Собственно младенчество.* Общая характеристика. Роль взрослого. Движения и действия младенца. Манипулирование.

Общение в младенчестве. Подражание в общении. Эмоционально-экспрессивная функция общения и ее значение для развития младенца. Вхождение младенца в мир людей и чувство доверия к ним. Возникновение предпосылок овладения речью в процессе общения. Лицо младенца. Развитие движений и действий. Телесные удовольствия. Ползание. Хватание. Манипулирование. Развитие ориентировки в окружающем мире.

Игрушка как средство общения и психического развития младенца.

Познание в младенчестве. Восприятие как ведущая функция.

Младенец как человеческий индивид. Младенчество как период развития предпосылок к формированию личности. Индивидуальные различия младенцев.

2. Ранний возраст. Основные достижения: развитие речи; развитие соотносящих и орудийных действий; освоение замещений; развитие знаковой функции сознания; вхождение в мир постоянных вещей.

2.1. *Особенности общения.* Общение и речь. Развитие идентификации и обособления как механизм общения. Возникновение стремления к самостоятельности. Кризис в общении. Воспитание готовности к послушанию и самоконтролю.

2.2. *Познание в раннем возрасте.* Развитие предметного восприятия и наглядно-действенного мышления. Особенности развития воображения и памяти.

2.3. *Предметная деятельность.* Психологические новообразования, развивающиеся в предметной деятельности. Вхождение ребенка в мир вещей. Развитие предметной деятельности. Игра и продуктивные виды деятельности.

2.4. *Предпосылки формирования личности.* Особенности первых представлений о себе: отношение к своему имени, идентификация с телом, узнавание собственного отражения в зеркале и т.д.

Внешний образ. Лицо. Овладение телом. Прямохождение. Телесные удовольствия.

Возникновение элементов самосознания. Имя как первый элемент самосознания. Усвоение элементарных правил общения с людьми и правил обращения с предметами.

Ребенок раннего возраста как своеобразный носитель культуры своего народа.

Возникновение стремления к обособлению. Кризис трех лет.

Индивидуальные различия в раннем возрасте.

3. Дошкольный возраст. Основные достижения: развитие рефлексии; развитие знаковой функции сознания; развитие представлений об относительности мира постоянных вещей.

Предметная и орудийная деятельность дошкольника. Игра как ведущая деятельность дошкольника. Продуктивные виды деятельности: рисование, аппликация, конструирование и др. Обучение в дошкольном возрасте.

3.1. *Особенности общения.* Место дошкольника в семье. Речевое и эмоциональное общение. Стили общения, предлагаемые взрослыми. Потребность в любви и одобрении. Страх перед угрозой одиночества. Развитие механизмов идентификации и обособления. Идентификация в форме сочувствия. Отчуждение в форме гнева, страха. Эмоциональное самочувствие ребенка в группе сверстников. Общение мальчиков и девочек. Общение и готовность ребенка к школе.

3.2. *Умственное развитие. Практическое овладение языком и осмысленность речи.* Развитие словаря и грамматического строя речи. Развитие фонематического слуха. Осознание словесного состава речи. Развитие функций речи. Коммуникативная функция. Планирующая функция. Знаковая функция. Экспрессивная функция.

Сенсорное развитие. Сенсорные эталоны и их усвоение дошкольниками. Развитие действий восприятия.

Развитие ориентировки в пространстве и во времени. Особенности ориентировки в пространстве и во времени.

Восприятие рисунка. Общая характеристика развития мышления. Проблемные ситуации. Установление причинно-следственных связей. Значение усвоения знаний. Развитие мыслительных действий. Развитие образного мышления. Овладение моделями. Усвоение логических форм мышления. Предпосылки развития логических форм мышления. Логическое мышление и умственное развитие.

Особенности развития внимания, памяти и воображения. Между реальностью и воображением.

3.3. *Игра и другие виды деятельности.* Общая характеристика игровой деятельности. Игровые отношения детей. Реальные отношения детей в ситуации игры. Влияние игры на общее психическое развитие ребенка. Влияние игры на развитие функций речи. Игрушка как средство психического развития ребенка.

Изобразительная деятельность. Развитие графических образов. Образование графических шаблонов. Использование цвета. Динамика развития содержания детского рисунка.

3.4. *Детская личность.* Имя и его значение. Внешний образ. Лицо. Формирование образа тела. Притязание на признание: позитивные достижения и негативные образования. Детская ложь. Детская зависть. Половая идентификация. Психологическое время личности. Социальное пространство личности. Роль моральных эталонов в формировании личности. Личностный смысл поступка как намеренного действия и идентификация с

полярными эталонами. Развитие стремления к нравственному поступку. Формирование системы мотивов. Соподчинение мотивов. Особенности развития самосознания и самооценки. Динамика развития чувств. Возникновение воли как способности к управлению поведением.

Индивидуальные различия в дошкольном возрасте.

4. Младший школьный возраст. Проблема смены места ребенка в системе общественных отношений. Социальная ситуация развития ребенка, поступившего в школу. Обучение и воспитание в школе как основное условие психического развития младших школьников. Место школьника в семье. Учитель и одноклассники.

Шестилетние дети в условиях школы. Деятельность в младшем школьном возрасте. Изменение объективных условий (социальной ситуации) психического развития с приходом ребенка в школу.

4.1. ***Особенности общения.*** Общение с родителями и другими взрослыми. Влияние стиля работы учителя на развитие общения детей.

Общение и речь в школе.

Социальная жизнь младшего школьника. Роль личности учителя в обучении и воспитании младшего школьника. Влияние стиля общения учителя на общение детей. Роль классного воспитателя в формировании у младших школьников общественной позиции. Общение мальчиков и девочек в классе.

Необходимость единства педагогических воздействий семьи и школы. Воспитание понимания необходимости послушания и дисциплинированности.

Особенности общения со сверстниками.

4.2. ***Умственное развитие.*** Особенности формирования интеллектуальных процессов в условиях решения учебных и практических задач. Содержание обучения как источник умственного развития в школьном возрасте.

Возрастные особенности и возможности усвоения знаний. Проблема интеллектуализации психических процессов: развитие восприятия и наблюдательности. Память младшего школьника, пути повышения ее эффективности. Особенности воображения и внимания.

4.3. ***Учебная деятельность как ведущий вид деятельности, определяющий психическое развитие младших школьников.*** Готовность к школе. Общая характеристика учебной деятельности. Структура учебной деятельности. Формирование системы отношений к школе, учителю, учебным обязанностям. Усвоение моральных норм и правил поведения. Осознание прав и обязанностей школьника.

Изменение отношения к учебе на протяжении младшего школьного возраста. Влияние стиля общения на формирование отношения к школе, сверстникам, учителю. Проблема оценки.

Влияние интереса к содержанию учебной деятельности младшего школьника на его развитие.

Игра и учение в младшем школьном возрасте.

4.4. ***Личность ребенка младшего школьного возраста.*** Формирование личности младшего школьника. Особенности развития самосознания. Имя.

Внешний образ. Лицо. Тело. Притязание на признание: позитивные достижения и негативные образования. Половая идентификация. Психо-

логическое время детской личности в младшем школьном возрасте. Социальное пространство в самосознании ребенка младшего школьного возраста. Развитие чувств. Особенности воли. Формирование социальной активности младшего школьника. Значение формирования основ экологического сознания. Психология формирования национального и интернационального самосознания.

Особенности развития личности в условиях психической депривации. Индивидуальные различия в младшем школьном возрасте.

Раздел III. ОТРОЧЕСТВО

Достижения возраста: сензитивность к социальным явлениям; рефлексия на себя и других; потребность к идентификации со сверстниками и кумиром; потребность в обособлении.

1. Условия и образ жизни в отрочестве. 1.1. ***Социальная ситуация в жизни подростка.*** Подросток в семье, школе и среди сверстников. Возрастные периоды отрочества.

1.2. ***Учебная и другие деятельности в подростковом возрасте.*** Стимулы и мотивы учения. Формирование учебных мотивов, их устойчивость.

Развитие моральных норм и правил поведения. Отношение к обязанностям школьника. Изменение отношения к учебе на протяжении подросткового возраста.

Психологические особенности трудовой деятельности в подростковом возрасте.

Игры в отрочестве.

2. Особенности общения. 2.1. ***Общение в отрочестве.*** Особенности общения подростков с родителями и другими взрослыми. Общение с учителями в школе. Потребность в доверительном общении со взрослым. Общение со сверстниками. Дружба. Совместное отчуждение от взрослых.

Потребность в развитии речи как средстве общения. Мир чтения подростков. Автономная речь в подростковых группах.

2.2. ***Общение со сверстниками.*** Общение со сверстниками как потребность и значимая деятельность. Особенности времяпрепровождения. Поиск друга.

Общение и половая идентификация. Психология сексуальных взаимодействий подростков. Психологические стрессы по поводу подростковой беременности. Первая любовь.

3. Умственное развитие. 3.1. ***Развитие речи в младшем школьном возрасте.*** Вхождение в реальность знаковых систем языка. Верхний уровень речевой культуры. Школа, язык и индивидуализация. Подростковая языковая субкультура. Сленг. Значение жестов в общении подростков.

3.2. ***Развитие высших психических функций.*** Сенсорное развитие. Восприятие изобразительного искусства. Восприятие музыки. Развитие мышления и прогнозы будущего интеллектуального потенциала. Развитие внимания, памяти, воображения. Между реальностью и воображением.

4. Личность в отрочестве. 4.1. ***Особенности идентификации — обособления.*** Кризис личности в отрочестве. Кризис идентификации со своей

внешностью и собственными представлениями о себе. Обособление от себя и других.

4.2. ***Самосознание в отрочестве.*** Притязания на признание у подростков. Обострение потребности в признании. Особая значимость в притязании на признание своей уникальности. Специфика половой идентификации в подростковом возрасте. Особенности отношения подростка к своему прошлому, настоящему и будущему. Страх смерти. Подростковая суицидальность.

Социальное пространство личности подростка. Отношение подростка к правам и обязанностям. Воспитание чести, совести, чувства собственного достоинства — необходимое условие становления личности. Значение понимания необходимости послушания и дисциплинированности.

Противоправное поведение подростков. Алкоголизм и наркомания в подростковом возрасте.

Значение формирования основ экологического сознания. Психология формирования национального и интернационального самосознания.

Особенности развития личности подростка в условиях депривации.

Индивидуальные различия в отрочестве.

Раздел IV. **ЮНОСТЬ**

Достижения возраста. Ориентация на жизненные перспективы.

1. Условия и образ жизни. 1.1. ***Социальная ситуация.*** Смена обстоятельств жизни. Стремление определиться с Я-идентичностью. Постижение способов существования человека. Личная ответственность за свой выбор. Внутренняя позиция.

1.2. ***Учебная, трудовая и другие значимые деятельности.*** Понимание необходимости учебы. Значение нерегламентированных условий приобретения знаний. Роль учения в формировании личности.

Познавательная сфера и творчество в юношеском возрасте.

Позитивные тенденции в развитии: стремление к знаниям и профессиональной деятельности. Трудовая деятельность.

Выбор профессии — обязанность и право в юношеском возрасте. Ответственное отношение к своему будущему при выборе профессии. Понимание необходимости трудовой деятельности. Роль труда в формировании личности. Понимание необходимости дисциплинированности в каждом виде деятельности.

Значение спорта для развития личности в юношеском возрасте.

Воинский долг и служба в армии. Значение уставного служения и дисциплины для развития личности юноши.

1.3. ***Психологические проблемы молодежи как электората.*** Значение выбора в жизни человека. Заражение эмоциями толпы. Молодежный электорат: психологические особенности.

2. Особенности общения. 2.1. ***Общение со старшими и со сверстниками: общие тенденции.*** Общение со старшими. Типы общения. Особенности общения со сверстниками. Потребность в общении с референтной группой.

Социальная и психологическая желательность общения молодого поколения со старшим поколением (взрослыми и пожилыми).

Потребность в освоении продуктивных приемов общения и развития речи. Асоциальная среда и стигматизация в контексте общения. Феноменология психологических побегов: эскапизм и аутизм. Виртуальные сообщества в галактике Интернета. Обособление и капсулирование в юности.

Развитие потребности участия в общественной жизни, в формальных и неформальных организациях. Общение как условие развития личности. Диалоговая и монологовая речь.

Притязание на уникальность и способы его удовлетворения в общении.

2.2. *Общение со сверстниками противоположного пола.* Динамика возрастных изменений половых функций.

Особенности времяпрепровождения. Игры. Флирт. Дружба. Общение и половая идентификация. Психология сексуальных взаимодействий. Любовь в юности и любовная идентификация.

2.3. *Раннее материнство и отцовство.* Способность к материнству и отцовству. Материнство как психологическое состояние и культурная ценность. Новые социально-психологические условия молодого поколения.

Этапы развития потребностно-мотивационной сферы будущей матери. Факторы, определяющие тип материнского отношения к ребенку.

3. Личность в юности. 3.1. *Умственное развитие и ценностные ориентации.* Сензитивность к умственному развитию. Стремление к созерцанию и умению смотреть и видеть. Потребность в самостоятельном мышлении.

Внутренние образы, грезы, нормальный аутизм.

Реальность знаковых систем языка.

Рефлексия как форма самопознания.

3.2. *Особенности идентификации и обособления в контексте проблем личности.* Идентификация со своей внешностью и со своим представлением о себе. Тело. Кризис личности в юности.

Переживание психической и сущностной идентичности.

Подражание, вчувствование, сопереживание, психическое заражение, проекция как проявления идентификации.

Устойчивая личностная идентичность. Половая идентификация. Зависимость чувства тождественности со своим «Я» от особенностей развития самосознания.

Значение обособления для самоотождествления. Крайняя степень обособления-отчуждения. Личностная отчужденность в контексте социальной отчужденности.

3.3. *Самосознание в юности.* Осознание себя как индивидуальности. Утверждение своей уникальности.

Самосознание в юности, направленное на самого себя в рамках всех пяти звеньев. Притязание на признание и формы участия в общественной жизни. Специфика половой идентификации в юности: идентификация со своим телом и всем физическим обликом; психический склад; поведение и ожидания юноши (девушки). Психологическое время в структуре юношеского самосознания. Отношение к жизни и смерти.

Самопознание и самооценка. Чувство достоинства и потребность в самостоянии. Значение понимания необходимости послушания и дисциплинированности.

Моральные ценности и аморализм.

Формирование образа своего места во всех реалиях человеческого существования: в предметном мире, в образно-знаковых системах, в природе, в социальном пространстве, в виртуальном мире. Самовоспитание в юношеском возрасте. Формирование жизненной позиции и этических убеждений. Воспитание чести, совести, чувства собственного достоинства. Чувство личности в юношеском возрасте. Развитие творческой активности как самовыражения. Юношеские дневники и их значение, формирование мировоззрения.

Проблема позитивной социальной активности. Выбор жизненных целей и их реализация.

Разнообразие типов личности в юности.

Раздел V. ВЗРОСЛОСТЬ

Социальная ситуация жизни человека в период взрослости. Профессиональная и общественная деятельность. Семья. Характер одиночек.

Периоды взрослости.

Закономерности развития взрослого. Проблемы самореализации личности взрослого: на уровне высших духовных форм и на уровне «игры на понижение».

1. Условия и образ жизни. Социальный статус и образ жизни. Семейная жизнь. Жизнь вне семьи.

Трудовая деятельность: мотивы выбора.

Профессиональные и творческие достижения в различных видах деятельности взрослого человека. Стремление к новому и стереотипность в профессиональной деятельности.

Учение в период взрослости.

2. Общение взрослых. Особенности общения взрослых.

Деловое и непосредственное общение. Общение в служебных отношениях. Специфика общения мужчин и женщин. Любовь и семья как ценности. Дружеские объединения взрослых.

Игры взрослых.

Рефлексия на других и себя в культуре взрослого общения.

Социальная и психологическая желательность общения поколения взрослых с детьми, подростками и молодежью, а также с пожилыми и старыми.

3. Личность взрослого. 3.1. ***Умственное развитие и ценностные ориентации.*** Познавательная деятельность взрослых.

Познание как профессия. Познавательные интересы взрослых, не связанные с профессиональной деятельностью. Особенности рефлексии.

Необходимость в самостоятельном мышлении.

3.2. ***Особенности идентификации — обособления.*** Идентификация с собственной внешностью и своим представлением о себе. Смена идентификаций на протяжении периода взрослости. Устойчивость личностной идентичности.

Значение обособления для самоотождествления. Крайнее выражение обособления и отчуждения. Личностная отчужденность в контексте социальной отчужденности.

3.3. *Самосознание взрослых.* Социальная активность взрослого человека. Значение активности в профессиональной деятельности для развития человека как личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

Притязание на признание в профессиональной деятельности, в общественной жизни. Притязание на признание в семье. Стабилизация половой идентификации. Психологическое время в разные возрастные периоды. Таинство мгновений жизни. Отношение к правам и обязанностям у взрослых.

Значение ценностных ориентаций и мировоззрения в моральной устойчивости личности. Жизненные позиции. Самостоятельность взрослого человека. Несамостоятельность взрослых.

Проблема экологического сознания взрослого.

Особенности национального самосознания взрослых. Стереотипы, новое мышление и личность взрослого.

Взрослый человек как зрелая личность. Послушание и дисциплинированность взрослого как личности. Взрослый как консерватор. Взрослый как конформист или негативист.

Специфика возрастных кризисов. Подведение итогов и перспективные планы жизни на разных этапах взрослости. Взрослость и проблема смысла жизни.

Разнообразие типов личности взрослого человека.

Раздел VI. ПОЗДНИЙ (ПОЖИЛОЙ И СТАРЧЕСКИЙ) ВОЗРАСТ

Социальная ситуация жизни людей пожилого и старческого возраста. Участие в профессиональной и общественной деятельности. Место в семье. Одинокая старость.

Периодизация позднего возраста.

Возрастные закономерности и психологические особенности нормального старения.

1. Условия и образ жизни. Социальная ситуация жизни в пожилом возрасте. Особенности времяпрепровождения в старости.

Деятельность в пожилом и старческом возрасте.

Пожилой человек в браке. Пожилой человек в семье своих детей. Условия одинокого проживания.

Творчество в пожилом возрасте.

Пожилой человек в общественной жизни. Старость и мудрость опыта жизни.

2. Общение в старости. Особенности общения в старости. Пожилой и старый человек в семье из трех-четырех поколений. Психология отношения пожилых к детям, молодежи и людям других возрастов: особенности позиции в общении.

Значение общения со сверстниками. Внутреннее одиночество в старости.

3. Личность в пожилом и старческом возрасте. Познавательная деятельность.

Особенности интеллекта и познавательных функций.

Познание как профессия. Особенности познавательных интересов пожилых, прежде не занятых профессиональной умственной деятельностью.

Феномен ясности мысли в старости. Деградация в познавательной сфере.

Отношение к проблемам человечества. Умственное и эмоциональное переживание непреходящей ценности жизни и неизбежности физической смерти. Психология бессмертия человеческого духа.

Геронтопсихология: общая характеристика тенденций изменения личности.

Особенности личности пожилого человека.

Социальная активность в позднем возрасте.

Кризис идентичности со своей внешностью и физическим «Я» в позднем возрасте. Кризис предпенсионного и послепенсионного периода.

Психическое здоровье в позднем возрасте.

Притязания и формы участия в общественной жизни.

Особенности половой идентификации в позднем возрасте. Новая представленность для пожилого человека его прав и обязанностей.

Проблема одиночества.

Суицидальность в пожилом возрасте.

Психологическая готовность к старости.

Психологические новообразования пожилого человека.

Психологически зрелая личность в пожилом и старческом возрасте.

Социальная и психологическая желательность общения молодого поколения с людьми пожилого и старческого возраста.

Разнообразие типов личности в пожилом и старческом возрасте.

Раздел VII. ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ

Реалии существования человека между рождением и смертью. Реалии существования личности в ее представленности среди других и в продуктах ее творчества.

От таинства детства к достоинству и мудрости старости.

Необходимость понимания исторически обусловленных реалий существования человека. Необходимость удержания жизненных целей, развитой рефлексии на себя и других и понимания относительной ценности притязаний. Личность как носитель духовности.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968.

Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.

Бюлер К. Духовное развитие ребенка. — М., 1924.

Валлон А. От действия к мысли: очерк сравнит. психологии. — М.,1956.

Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М., 1967.

Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) — М., 1969.

Венгер Л.А., Мухина В. С. Психология. — М., 1987.

Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. — М., 1979 и последующие издания.

Возрастная и педагогическая психология / под ред. М. В. Гамезо и др. — М., 1984.

Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособие для студ. пед. вузов / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М., 2005.

Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. — М., 1981—1984.

Гальперин П.Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.

Диагностика умственного развития дошкольника / под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. — М., 1978.

Дольто Ф. На стороне подростка. — Екатеринбург, 2004.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко: в 2 т. — М., 1986.

Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд — М., 1971.

Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1982.

Крайг Г. Психология развития. — 7-е изд. — СПб., 2001.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. — М., 1984.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983.

Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.; Воронеж, 1997.

Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / ред.-сост. В. С. Мухина. — М., 1991.

Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М., 1981.

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. — 2-е изд. — М., 1990.

Мухина В. С. Личность: мифы и реальность. — Екатеринбург, 2006.
Мухина В. С. Таинство детства: в 2 т. — 3-е изд. — Екатеринбург, 2005.
Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1969.
Пономарев Я. А. Знание, мышление, умственное развитие. — М., 1967.
Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. — 2-е изд. — М., 1977.
Психология младших школьников / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1990.
Развитие ребенка: пер. с англ. М. С. Роговина / под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. — М., 1968. [Сообщения: А. Валлона, Р. Заззо, Б. Инельдер, К. Лоренца, М. Мид, Ж. Пиаже и др.]
Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
Собкин В. С. Старшеклассник в мире политики. — М., 1997.
С чего начинается личность? — М., 1976.
Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.
Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 1995.
Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. — СПб., 1997.
Фромм Э. Душа человека. — М., 1992.
Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. — Пермь, 1915.
Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М., 1989.
Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 1996.
Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.

ОГЛАВЛЕНИЕ